Dziecko w obliczu sztuki.

(Konferencja, wygłoszona na wystawie Sztuki w życiu dziecka d. 24 października 1908 r.).

Zaczarowany, piękny świat, w którym się żyje bez troski osobistej — cudowna feerja, nasycająca duszę—jasne i błogie królestwo Marzenia nie jest bynajmniej bajką: wszystko to istnieje i żyje. Gdzieś, w przyzwoitym i zupełnie nieszkodliwym oddaleniu, na marginesie prawdziwego, interesującego życia, znajdują się wprawdzie konieczne, ale zgoła drobnostkowe sprawy rzeczywistości; sprawy te, zazwyczaj nudne, poważne, mało zrozumiałe, najzupełniej nie ciekawe powierzone są istotom innym, znacznie większym, prawie zawsze niemal olbrzymom, którzy w nich szczególniejsze upodobanie znajdują. Te poczciwe potęgi troszczą się same o silne podwaliny — o podstawy realne zaczarowanych historji: one też dostarczają nieraz obfitego wątku do snucia fantazji równie miłych jak koniecznych. My się bawimy—oni pracują i robią tło. I to jest wnętrze niemal każdej duszy dziecięcej. Dziecko rozkoszuje się piękną fikcją, nienawidząc jednocześnie nagiej rzeczywistości.

Źródło popędów i tęsknoty stanowi tutaj drobne ale niewypowiedzianie bogate serce. Ono jest małym

słońcem, z którego buchają snopy promieni, oświetlających świat na swój jedynie sposób: jest magiczną lampą Alladyna, po której dotknięciu dzieją się zaraz cuda...

Można bez obawy powiedzieć, że dziecko najpierw *widzi sercem:* naturalnie oczy, fizycznie wziąwszy, oddają tu duże usługi—bezkrytyczne ich spostrzeżenia należą wszakże stanowczo do sfery drobnego, ale gorącego serca. Wszystkie wrażenia zmysłów dziecka zbiegają się i załamują w tym czystym i jasnym źródle uczucia. Widzimy zatym, że dziecko nosi w sobie gotowy już ów wymarzony, a tak rzadko osiągany proces odczuwania estetycznego: spojrzenie w piękno życia przez pryzmat serca...

Umiejętność ta, a raczej przyrodzona właściwość, to świadectwo prawdziwego, głębokiego artysty: każde dziecko jest takim. Wchodzi w świat nieświadomie, a tak bardzo oddane sztuce, jak to później, w wieku nawet młodzieńczym, uczynić już trudno.

Sztuka, piękna i dobra—bogata i niewyczerpana potrafi wtenczas ukoić wszystkie jego tęsknoty i rozbudzić w nim *nowe*, coraz bardziej nęcące i promienne. Swobodnie i bez strachu obraca się dusza dziecięca śród sztuki—jest jej tam o wiele lepiej, niż śród twardej rzeczywistości. Widzi spełnienie swoich niejasnych pragnień i nasyca się ich pięknem: *jest najzupełniej u siebie.*

Jest to szczęśliwa epoka, w której piękno i jego prawa nie przerażają: później kiedy przez duszę małego człowieka przetoczy się szereg lat, przesunie się życie; serce jego zamyka się, pragnienia jałowieją — budzi się strach przed pięknem, którego prawa wydają się albo zupełnie niepotrzebne, albo w stosunku do poczciwej rzeczywistości—obce i dzikie.

W ten sposób tworzy się z czasem społeczność,

tłum ludzi, zbiorowisko wytrzeźwionych „dorosłych“, którzy wobec piękna, stoją niemi i ślepi—niedołężnym okiem i jałowemi, zaniedbanemi zmysłami nie są w stanie pojąć boskości jego nieśmiertelnego oblicza.

Forsowne apostolstwa estetyczne mało—lub zgoła nic tu nie pomogą: jedynie dusze dzieci, nietknięte, bogate ich serca mogą przynieść ratunek i unormować wprost chore stosunki sztuki z ogółem.

Dziecko, urodzony poeta—artysta w zamiłowaniu i z zasady; nie potrzebuje zupełnie być nawracane. Przeciwnie, należy tylko dbać a to, ażeby nie zadeptywać tych zadatków poezji, jakie każde drobne serce z sobą na świat przynosi.

Należy całe tło, śród którego obraca się i żyje dziecko—*uczynić pięknym;* aby nie budowało światów swojej fantazji i nie osiedlało marzenia w kształcie pospolitym i brzydkim. Skutki takiej metody będą niezawodnie więcej niż doniosłe: i tu należy uczynić inną wycieczkę w stronę hygjeny i moralności. Wszystko co piękne jest czyste, wszystko co czyste—jest dobre. Do pracy należy się zabrać ochoczo: materjał bowiem jest bogaty, a proces działania niezmiernie prosty.

Stara to prawda, że kształcimy umysł, a zmysły śpią, lub rozwijają się źle. Sztuka winna wypielęgnować je, uczynić sprawnemi i dzielnemi. Oko weźmie w opiekę malarstwo, ucho muzyka i piękna literatura—dotyk wykształci rzeźba.

Dziecko, które przejdzie potrójny ogień sztuk, zachowuje się wobec piękna jak stal: tylko społeczeństwo, znające dokładnie tajemnice powstawania dzieł sztuki—oceni ich wartość; inaczej będzie się dalej działo to samo arcyżałosne misterjum, co obecnie: przeciętnie wykształcony człowiek już nie wobec dzieła sztuki (bo to byłoby usprawiedliwione) ale wobec ka-

żdej wytwórczości, bodaj pseudo - artystycznej, staje w trwodze i niedowierzaniu, jak dziki. Widzi się na wystawach poczciwych, skądinąd, nawet bardzo rozumnych ludzi, którzy na obraz czy rzeźbę patrzą z wyrazem, podobnym do pytania: „czy to nie wystrzeli...?“

Czas, aby to ustało—czas wielki, aby sama mechanika artysty, t. j. to, że maluje, rzeźbi, gra, etc. nie budziło czci i trwogi, aby zrozumiano różnicę między *wytwórczością* a *twórczością*, która dopiero i jedynie stanowi sztukę wielką, promienistą i nieśmiertelną. Ale porzućmy „dorosłych“, bo ci się nie poprawią, czemu nie są winni — a powróćmy do dziecka, bo to może zostać zacnym i śmiałym „dorosłym.“

Dzieci są narodem syntetyków, i jako takie mają wrodzone zamiłowanie do stylu. Zdanie powyższe można doskonale użyć jako *motto* przewodnie kilku myśli w kierunku artystów i wydawców.

Stylizacja, czyli uogólnianie kształtu według pewnej, z góry powziętej melodji twórczej stanowi kamień obrazy naszych stosunków artystycznych: tylko przedstawienie realistyczne przedmiotów, czyli możliwie nieme przedrzeźnianie rzeczywistości mają powodzenie. Wobec tego upada, naturalnie, wszelki indywidualizm twórczy i staje się jasną zagadka: dlaczego nie mamy zupełnie artystów dla dzieci?

Tymczasem dziecko, równie jak każdy prawdziwy indywidualista, jest to stworzenie o podwójnym widzeniu: rzeczywistym, zewnętrznym i twórczym, wewnętrznym. Za pomocą widzenia wewnętrznego, zarówno dziecko małe jak i duży, prawdziwy artysta otrzymuje *transpozycję* przedmiotu, czyli prawdę, widzianą przez pryzmat poezji; to samo, co weszło w duszę przez wzrok, a wychodzi z niej przetworzone in-

dywidualnie, rzekłbyś przepędzane przez idealny alembik własnego, naskroś odmiennego serca.

Tylko tak widziane i przedstawiane prawdy mogą się stać nowemi i zajmującemi: tylko takich pożąda dusza dziecka. Akcja w pojęciu dziecka jest prosta i idąca silnie, kornie jak wojsko pod melodją marsza całości... Dziecko nie znosi analitycznych szczegółów realisty: ono całe żyje stylem—całuje i przeprasza z zapałem, krzyczy do ostatniego tchu—śmieje się z całej duszy... Półtony są w tym świecie nieznane: sytuacje są proste i wdzięczne przez swoją naturalną skończoność.

Dużą rolę odgrywa humor: nic tak nie ożywia sztuki dziecinnej, najbłahszego bodaj opowiadania, jak szczypta humorystyki; humor wkracza nawet w sferę smutku — przeplata się w niej z tragicznym patosem jak w kreacjach Szekspira. Opowiadania własne, tworzone przez dzieci, mają zazwyczaj podłoże komiczne i kończą się katastrofą zabawną...

Pod wszystkiemi tymi względami widzimy w naszych wydawnictwach dla dzieci poważne braki: nie są najzupełniej utrzymane w stylu, moralizują a nie bawią, szwankują również pod względem koloru.

A kolor jest punktem oparcia wszystkich wierzeń estetycznych u dzieci, wrażliwość ich na barwy jest chwilami wprost nieopisana — smutek, wynikły z tęsknoty za niemi, nieraz donioślejszy niżby się zdawało. Dzięki temu nasze obrazki dla dzieci, nasze zabawki bywają nieraz wysoce pstre i jaskrawe, zadawala to popędy żywiołowe, ale nie daje im koniecznej kultury.

Stylowość, tęga budowa koncepcji, prostota akcji, połączonej zawsze z humorem — oto konieczne postulaty propagandy piękna śród dzieci: mali ludzie, zawsze nienasycenie ciekawi i wymagający

winni znajdować w swoich książkach z obrazkami nie ilustracje niewolnicze i zazwyczaj nudne, ale *interpretacje* twórcze, wycięte w stylu jędrnym, przykuwającym i kształcącym drobniuchne, ale sprytne i bystre oko.

Każde wprowadzenie nowości przeraża; niedarmo wydawcy książek zastawiają się spaczonym gustem dzieci—a raczej rozsądnych rodziców i opiekunów: rzeczywiście, istotnie artystyczna książka nie ma u nas pokupu. Ale trzeba uczynić wreszcie wyłom: wykształcić pokolenie, które już da sobie radę ze wszystkim.

Ażeby to osiągnąć, trzeba zrobić jakieś gremialne postanowienie — spełnić jakiś bodaj zachęcający czyn: jednym z takich jest właśnie wystawa „Sztuki w życiu dziecka“ gdzie wykazano, jak wiele dobrej woli, sił, talentów, nakładu, a nadewszystko serca oddano dzieciom u innych narodów, jak mało uczyniono w tym kierunku u nas.

A jednak pracować może przecież każdy: otaczać dziecko pięknem—zdobić samemu i uczyć zdobić mieszkanie, w którym przebywa i ubierać je pięknie. A ubierać pięknie, niezawsze znaczy to samo, co drogo.

Stanowisko drobnego plemienia wobec nas dorosłych jest nieproporcjonalnie słabe i godne żałości, cały ten wdzięczny tłum razem ze swemi marzeniami, tęsknotami, ze swoją wrodzoną poezją i miłością ku niej, zdany jest na łaskę naszą i niełaskę. Możemy drobne serca rozświetlić lub pogasić... Zdaje się, że niema wyboru. Dziecko nieświadomie ale stale żąda w wychowaniu swoim silnego i ciągłego współdziałania sztuki—bo to piękno, które ono odczuwa, a raczej *przeczuwa i już kocha*, zniży się ku niemu i ukaże boską swą twarz jedynie przoz sztukę, która jest jego najwyższą tłumaczką i najczystszym wyrazem.

Więc uradujmy drobne, kochane plemię, pokrzep-

my jego siły, podajmy sobie dłonie my artyści i my społeczeństwo.

Oddajemy wam całą miłość, zapał i pracę, wzamian żądamy skarbu, który przyjdzie nam w dłonie sam, o ile nam zawsze i szczerze ufać będziecie.

Żądamy serc waszych, dzieci.

Antoni Gawiński.

O charakterach i rozpoznawaniu ich u dzieci.

I.

W zakresie nauki o wychowaniu do zagadnień może najciekawszych, ale zarazem najtrudniejszych i najrzadziej poruszanych, należy bezwątpienia zagadnienie o charakterach, oraz nastręczający się w ślad za tym szereg postulatów natury wychowawczo-moralnej.

Po części dziwić się temu nie możemy, że książki, traktujące o wychowaniu, nie uwzględniają dzisiaj dość gruntownie i szeroko sprawy charakterów. Przedewszystkim pedagogika nie została jeszcze skonstruowaną jako nauka ścisła i jednolita: nie stanowi określonego systematu i nie posługuje się określonemi metodami badania. Próby stworzenia pedagogiki naukowej, jakie spotykamy w literaturze ściśle filozoficznej, nie dały dotąd wyników, jakich było można po nich się spodziewać. Wprawdzie rozszerzyły i pogłębiły znacznie granice pedagogiki, wprawdzie rozjaśniły niejedną kwestję dotychczas ciemną i zawiłą, ale z drugiej strony traktowały często przedmiot w sposób dodatkowy i wtłaczały w ramy niekiedy sztuczne, byle dopasowane do całości danego poglądu na świat.

Wszystkie zaś przyczynki zawodowe, jakie się

poza tym na całość pedagogiki składają, chodzą rozmaitemi drogami i mają cele rozbieżne. Nie mogą jakoś zestrzelić się w jedno ognisko, ogarnąć całego wychowania i oprzeć się w sposób mocny a pewny na naukowych zdobyczach biologji i psychologji. Stąd też często noszą piętno, że się tak wyrażę, pewnej zaściankowości: liczą się za wiele z doświadczeniem każdego zosobna, z tradycją bezmała rodzinną.

Pomijając zresztą stan, w jakim się obecnie pedagogika znajduje, możemy rzec śmiało, że i nauka o charakterach — jako gałąź psychologji doświadczalnej—jest młodą i dopiero w dobie ostatniej zaczyna coraz częściej występować na porządek dzienny.

Wprawdzie sprawą charakterów zajmowano się już w literaturze klasycznej, a starożytna doktryna temperamentów przetrwała z małemi zmianami do dnia dzisiejszego. Ale właściwie dopiero w r. 1843 Stuart Mill dał nam w swej słynnej logice zapowiedź nowej nauki o charakterach. Nazwał ją etologją, a jej powstanie, pomijając względy czysto spekulatywne, uważał za niezmiernie potrzebne i doniosłe dla zadań wychowania. „Pomimo ogromnej rozmaitości i olbrzymich różnic w warunkach fizycznych i duchowej budowie człowieka, mówi [1]), zgodzić się z tym musimy, że ogólne prawa różnorodnych pierwiastków składowych natury ludzkiej zostały już o tyle poznane, iż świadomy rzeczy myśliciel może wywnioskować z nich ze znacznym prawdopodobieństwem, jaki typ charakteru powinien się wytworzyć w takich lub innych warunkach.“ Właśnie „etologja“ spełni to zadanie na podstawie ogólnych praw psychologicznych i „stanie się nauką, odpowiadającą sztuce wychowania w naj-

[1]) J. St. Mill: System of Logic—tłum. rosyjskie z r. 1900.

szerszym znaczeniu tego wyrazu, włączając tu zarówno kształcenie charakterów indywidualnych jak i charakteru zbiorowego, narodowego."

W ślad za Millem podkreślał usilnie znaczenie etologji dla zadań wychowania Spencer [1]). Ironizował nawet subtelnie, że „każdemu ojcu rodziny studjowanie etologji (nauki o obyczajach i postępowaniu) przydałoby się stokroć więcej, aniżeli zagłębianie się w historji Eschylosa."

Od tego czasu poczynając, widzimy na polu etologji ogólnej oraz stosowanej do celów wychowania ruch coraz żywszy. Osobliwie znaczne ożywienie uwydatniło się w ostatnich 2 dziesiątkach lat w literaturze francuskiej, gdzie zabierali głos w tej sprawie psychologowie tej miary, co Ribot, Paulhan, Fouillée, Ribery, Compayré i inni.

Suma wniosków i uogólnień, jakie dają się z ogłoszonych dotąd prac wydobyć, jest jeszcze dość odległą od ostatecznych celów etologji i nosi w wielu razach wyraźne zabarwienie hypotetyczne. Wskazówki etologji dzisiejszej nie zawsze mówią nam, co i jak czynić należy i często mają znaczenie raczej negatywne, ale bądź co bądź na uwzględnienie zasługują. Już to samo, że zwracają naszą uwagę na potrzebę wczesnego i pilnego badania, na możliwość przeoczeń oraz na źródła obfitych a pospolitych błędów w rozpoznawaniu i różniczkowaniu charakterów, nadaje im wagę i zapewnia rozwój w przyszłości.

Przedewszystkim z etologji dowiadujemy się, że charakter to przedmiot do zbadania niesłychanie trudny. Stanowi on zjawisko tak złożone, zawiłe i sub-

---

[1]) H. Spencer: O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym—tłum. polskie 1900 r.

telne, że pozwala zaledwie częściowo i w stopniu niedostatecznym rozkładać się na czynniki proste i wyraźne. Tym samym utrudnia stosowanie eksperymentu i uniemożliwia—na razie przynajmniej—ustanowienie naukowych wniosków syntetycznych.

Dalej etologja tłumaczy, dlaczego właściwie poznawanie charakterów jest tak bardzo trudne. Poucza mianowicie, że na charakter składają się w każdym przypadku pierwiastki dwojakiego rodzaju: konkretne, które podzielić możemy na naturalne i sztuczne i abstrakcyjne, dotychczas niezbadane, stanowiące zagadkę. Z pomiędzy pierwiastków konkretnych pierwsze—t. j. naturalne—są wrodzone, tkwią głęboko w organizacji ustroju i wiążą się nierozdzielnie z procesami życia. Wcielone w potrzeby chcenia, dążności i popędy—pierwiastki te wyrażają się w szeregu przejawów czuciowych i ruchowych i stanowią o usposobieniu wrodzonym, o temperamencie człowieka. Na tym tle pierwotnym, wrodzonym charakteru gromadzą się w miarę rozwoju i wzrostu osobnika pierwiastki sztuczne w postaci nabytków osobniczych: doświadczeń, przyzwyczajeń, nałogów, suggestyjnych wpływów wychowawczych i socjalnych i t. d. Te nabytki osobnicze zakreślają stopniowo granice czynnościom instynktowym, stają się regulatorem lub hamulcem dla popędów, uczą panowania nad sobą, rozszerzają zakres wiedzy, jednym słowem wytwarzają pomału pierwiastek intelektualny charakteru. O tej roli poniekąd drugorzędnej pierwiastków intelektualnych w budowie charakteru pamiętać nieustannie musimy i ani na chwilę nie tracić z uwagi faktu, że ich wytwarzanie się jest ściśle zależne od warunków biologicznych: od organizacji fizycznej i psychicznej osobnika.

Do sprawy tej powrócimy zresztą jeszcze później.

Gdyby poznawanie charakterów zależało tylko od orjentowania się w tej liczbie pierwiastków składowych, jakie już wymieniliśmy, napotykałoby i tak wielkie trudności na swej drodze. Ilość chceń i popędów jest wszakże przeogromna, ich jakość i natężenie bardzo różnorodne, a warunki powstawania i urzeczywistniania się tak obfite i tak zmienne zarazem, że nie są zdolne wyrazić się dwa razy z kolei w jednej i tej samej postaci. Przytym popędy mogą być jawne i utajone, mogą czekać dopiero sposobnej chwili, żeby się wyrazić. Mogą stanowić nakoniec związek tak powikłany, że człowiek sam nie zawsze zdaje sobie sprawę, jakie sprężyny kierują jego postępowaniem. A cóż dopiero mówić o innych, którzy z przejawów ruchowych, z gestów, słów i gry fizjognomji wnoszą o uczuciach i popędach, a czyny interpretują według własnego widzimisię.

Ale trudności rozpoznawcze potęgują się jeszcze znakomicie z tego względu, że w skład charakteru wchodzi element nowy, abstrakcyjnej natury. Tym elementem są wielkie prawa psychologiczne umysłu: asocjacyjne i hamujące, podług których wrodzone i sztuczne składniki charakteru grupują się i łączą z sobą. Ich połączenia bywają tak obfite i niespodziewane, ich kombinacje wzajemne tak zmienne i różnorodne, że na każdym kroku dają nam typowe a coraz to inne obrazy charakterów. W dodatku dzieje się to najczęściej w sposób zgoła dla nas niepojęty. Tu właśnie odnajdujemy ostateczną przyczynę wielkiej mnogości i rozmaitości typów ludzkich; i stąd również pochodzi mniejsza lub większa ich wyrazistość. Powtarza się tu ta sama sprawa, jaka zachodzi w powierzchownych cechach człowieka. „Części składowe

twarzy np., mówi Queyrat [1]), są u wszystkich w zasadzie jednakie. Wszyscy posiadamy oczy, nos, usta, uszy i t. d., ale rozmaite proporcje w ich wymiarach, rozmaite kombinacje w ustosunkowaniu wzajemnym powodują, że każdy posiada fizjognomję własną, odrębną.“ Składniki wewnętrzne natury ludzkiej są również mniej więcej znane, zawsze i wszędzie jednakowe, ale tak rozmaicie łączone i stopniowane, że każdy w rezultacie posiada swój własny i tylko sobie właściwy sposób czucia i działania czyli swój własny charakter.

Nakoniec etologja wskazuje nam jeszcze jedną ważną okoliczność, zwiększającą trudności rozpoznawcze. Przypomina mianowicie, że charakter nie ustala się raz na zawsze w postaci niezmiennej, lecz musi podlegać ewolucji, musi przedstawiać w swym rozwoju pewne zmiany, pewne gradacje. Jedne zmiany są konieczne, zależne od wieku, stanu zdrowia, sił fizycznych, rozwoju umysłowego i t. d., są więc naprzód przewidziane, określone i powtarzające się z kolei w życiu każdego osobnika. Z temi na zasadzie analogji możemy sobie na upartego poradzić i przy rozpoznawaniu charakterów brać je w rachubę. Lecz są zmiany inne, nieprzewidziane, przypadkowe, które powstają pod naciskiem nieznanych i niezbadanych okoliczności życiowych. Wiemy, że te zmiany mogą każdej chwili nastąpić i wpłynąć na kształtowanie się indywidualności w sposób pierwszorzędny. A jednak stanowią one w rozpoznawaniu charakterów czynnik nieobliczalny, a nawet bywają szkopułem, o który się w wielu razach praca już dokonana rozbija.

---

[1]) Fr. Queyrat: Les caractères et l'éducation morale. 1907.

Z takim bezmiarem materjału, jaki przedstawia natura ludzka, brana w każdym człowieku oddzielnie, żadna nauka uporaćby się nie mogła. Musiałaby albo pozostać wobec niego bezradną, albo poprzestać na wnioskach niezupełnych, częściowych, co jest znowu niezgodne z założeniami nauki. Uczeni tedy, chcąc dojść do jakichkolwiek wyników pozytywnych w rozpoznawaniu charakterów, musieli uciec się do znanego i wypróbowanego w nauce środka: do klasyfikacji. Zdawali sobie wprawdzie odrazu sprawę z trudności podjętego zadania; wiedzieli dobrze, że zjawisko tak nieuchwytne jak charakter nie łatwo da się wprowadzić w ramy sztucznych bądź co bądź układów, ale inaczej postąpić nie mogli. Należało przecież koniecznie ogrom materjału uporządkować, odnaleźć w nim pewne punkty styczne, pewne podobieństwa i różnice, jednym słowem należało ująć go w karby mniej więcej stałe i wyraźne. To wszystko można było osiągnąć jedynie przez ustanowienie norm klasyfikacyjnych.

Za punkt wyjścia posłużyła tu stara teza temperamentów, wyprowadzona z długoletniego doświadczenia wielkich lekarzy greckich: Hipokratesa i Galena. Temperament zdawał się wprawdzie mieć swe źródło wyłącznie w anatomji i fizjologji ludzkiej. Z drugiej strony jednak musiał stanowić i o psychice człowieka, jeżeli zważymy nierozerwalny związek, jaki panuje pomiędzy światem fizycznym i duchowym, oraz wpływ nieograniczony układu nerwowego na bieg zjawisk psychicznych. Tak zrozumieli tę sprawę uczeni i na fizjologicznej tezie 4 temperamentów, przystosowanej do potrzeb i zadań współczesnej psychologji, zbudowali teorję charakterów oraz rozmaite układy klasyfikacyjne.

Podział charakterów wedle temperamentów w czasach nowszych podjął najpierw Kant w swej Antropologji, a w ślad za nim uczyniła to i czyni bez przerwy cała plejada psychologów i filozofów niemieckich z Wundtem na czele. Kant podzielił temperamenty na 2 grupy: czuciową i czynną i wprowadził tu 4-ry poddziały na zasadzie silnej lub słabej, szybkiej lub powolnej reakcji wewnętrznej. A Wundt, przyjmując również 4-ry temperamenty, dzieli je na 2 silne i 2 słabe i stąd wyprowadza charakter.

Psychologowie francuscy budują również swe normy klasyfikacyjne na tezie temperamentów, dowodząc słusznie, że „życie psychiczne, brane w najogólniejszym swym znaczeniu, sprowadza się zawsze do 2 przejawów zasadniczych: czucia i ruchu.“ Cała różnica polega tylko na tym, że najpierw, chcąc osiągnąć możliwą zgodność z rzeczywistością, powiększyli liczbę temperamentów i wprowadzili do podziału nowe normy. A potym niektórzy autorowie francuscy zmącili fizjologiczną tezę temperamentów, jako podstawę klasyfikacji charakterów—przez wprowadzenie do niego nowego pierwiastka: inteligiencji. Własności intelektualne człowieka uznali za równorzędne z wrodzonym jego usposobieniem czuciowym i czynnym. Nie poprzestali na wykazaniu, jak inteligiencja oddziaływa na każdy z temperamentów, jakie tu może sprowadzić zmiany i kombinacje, zależnie od siły i kierunku swego działania, jakie wreszcie pod wpływem temperamentu otrzymuje znamiona szczególne, lecz przenieśli na nią punkt ciężkości. Przyjęli ją nietylko za potężny czynnik składowy charakteru, lecz za rzecz fundamentalną, za nową zasadę podziału. [1])

---

[1]) W układach klasyfikacyjnych, jakie dotychczas ustano-

Wogóle pierwiastek intelektualny stał się kamieniem obrazy, o który rozbijają się dotychczasowe próby ustanowienia racjonalnego i przekonywającego po-

---

wione zostały przez psychologów francuskich, spotykamy się zarówno z jednym jak z drugim punktem widzenia.

W chronologicznym porządku rzecz biorąc, najwcześniejszą jest klasyfikacja Pereza [1]), bo pochodzi z r. 1891. Opiera się ona wyłącznie na własnościach przejawów ruchowych: z szybkości, powolności lub wytężonej energji czyli namiętności ruchów autor wyprowadza charaktery, oraz ich podział. Znajdujemy tedy u niego 6 typów charakteru; 3 zasadnicze: żywy, powolny i namiętny, 2 mieszane: żywo-namiętny i powolno-namiętny i 1 pośredni: zrównoważony. Każdy z tych 6 typów daje początek licznym odmianom i kombinacjom, które nazywamy charakterami indywidualnemi.

Paulhan [2]) dał nam klasyfikację najbardziej zawiłą i może najmniej użyteczną. Teorję fizjologiczną charakterów przyjął, ponieważ jej odrzucić niepodobna, postawił sobie jednak inne zadanie na widoku. Mianowicie usiłuje rozwiązać zagadnienie o charakterach w granicach ścisłej psychologji i próbuje wykazać, w jaki sposób „rozmaite manifestacje abstrakcyjnych praw umysłowych wytwarzają rozmaite kategorje typów psychicznych.“ Stąd też na czele jego klasyfikacji widzimy 2 wielkie klasy charakterów, zależne wyłącznie od różnych form kojarzenia psychologicznego, oraz od ilości i jakości pierwiastków psychicznych. Do klasy I-ej autor zalicza: typy jednolite, zrównoważone (kojarzenie systematyczne pierwiastków psychicznych pokrewnych); panujące nad sobą, rozważne (władza asocjacyjna hamująca umysłu); niespokojne, nerwowe, sprzeczne (kojarzenie przez przeciwieństwa) i t. d. Klasa II-ga obejmuje charaktery: szerokie, namiętne, stałe, słabe, przedsiębiorcze, wrażliwe, obojętne, jednym słowem uwarunkowane rozmaitemi własnościami elementów psychicznych. Do klasy III-ciej i IV-tej należą typy, wytworzone przez obecność lub brak pewnych skłonności, pewnych popędów. W klasie III-ej przeważają albo popędy, zwią-

---

[1]) B. Perez: Le caractère de l'enfant à l'homme 1891.
[2]) Fr. Paulhan: Les caractères—II-me édit. 1902.

działu charakterów. Uczeni nie mogą się pogodzić na punkcie stosunku inteligiencji do charakteru i stoją zwykle na przeciwległych krańcach: albo jej udział

---

zane z życiem organicznym osobnika (charakter wstrzemięźliwy, żarłoczny, zmysłowy) albo skłonności intelektualne (artyści, literaci, wirtuozi psychiczni i t. d.). W klasie IV-ej nakoniec wyrażone są najsilniej skłonności społeczne, które mogą występować bądź w formie bezosobowej (światowcy, zawodowcy, skąpcy, rozrzutnicy), bądź w określonych upodobaniach, skierowanych do jednostek, grup społecznych, instytucji i t. d.

Podział Paulhana jest bardzo drobiazgowy, gdyż każda klasa obejmuje kilka poddziałów, a każdy poddział znaczną ilość pojedyńczych charakterów. W rzeczy samej jednak daje nam najmniejszą liczbę wskazówek rozpoznawczych. Każdy charakter, rozważany ze stanowiska Paulhana, może należeć równocześnie do wszystkieh 4 klas: człowiek zrównoważony np. (kl. I) może być przedsiębiorczym (kl. II), żarłokiem (kl. III) i wybitnie towarzyskim (kl. IV). Świadczy to wymownie, że klasy tego autora odpowiadają nie pewnej całości zjawisk psychicznych, lecz oddzielnym i całkiem niezależnym własnościom charakteru.

U Ribota [1]) charaktery podzielone są nieco inaczej. Najpierw mamy tu 3 działy najogólniejsze, wyprowadzone z tezy fizjologicznej: czuciowy, czynny i apatyczny. Te działy nazywa autor rodzajami i w ich ramach umieszcza charaktery stosunkowo jednolite i prawidłowo zbudowane. Aby zaś uwzględnić charaktery mieszane i złożone, jakie w życiu najczęściej spotykamy, wprowadza do klasyfikacji nowy czynnik — inteligencję i na tej podstawie dzieli rodzaje na gatunki; rodzaj czuciowy na 3 gatunki: pokornych, rozmyślających (contemplatifs) i uczuciowych; czynny—na gatunek przeciętny i wybitny, a apatyczny—na apatycznych słabych i silnych. Ponieważ taki podział nie odpowiada jeszcze w stopniu dostatecznym rzeczywistości, więc Ribot dzieli w dalszym ciągu każdy gatunek na odmiany, które możemy ugrupować w sposób następujący: czuciowo-czynna, apatyczno-czynna, apatyczno-czuciowa i umiarkowana.

---

[1]) Th. Ribot: La psychologie des sentiments. 1896.

w budowie charakterów odrzucają, sprowadzają do minimum, albo przyjmują ją za czynnik twórczy, równorzędny uczuciom.

Klasyfikacja Foullée'go [1]) jest mniej więcej zbliżoną do układu Ribota. Zachodzi tu tylko ta różnica, że Fouillée stawia odrazu inteligencję, „inteligentną wolę", jak ją nazywa, w równym rzędzie z czynnikami najpierwotniejszemi charakteru. Stąd spotykamy u niego 3 ogólne grupy charakterów, odpowiadające 3 serjom zjawisk psychicznych: czuciową, intelektualną i czynną, odznaczającą się silną wolą (volontaire) Każda z tych grup dzieli się na 3 gatunki szczegółowe, przyczym wola i inteligiencja stanowią do końca podstawę, z której autor wyprowadza swój podział bardziej drobiazgowy.

Układ klasyfikacyjny Ribéry'ego [2]) nakoniec należy do najnowszych, jest dość prosty, jasny i, dla mnie osobiście, najbardziej przekonywający. Autor nazywa go „klasyfikacją naturalną" i zamyka w granicach nie 4 lecz 5-u temperamentów. Charaktery dzielą się więc u niego na 5 grup: bezkształtną, czuciową, czynną, czuciowo-czynną i umiarkowaną. Liczba poddziałów jest minimalną, detyczy tylko 3 grup środkowych i zasadza się na natężeniu oraz stałości przejawów charakteru. W ten sposób otrzymujemy charaktery czuciowe silne i słabe, stałe i niestałe, przyczym ten sam podział zachowany jest w grupie 3-ej i 4-ej. Co się tyczy pierwiastków intelektualnych, to Ribéry przyjmuje je jako czynnik niezbędny w tworzeniu się charakterów, lecz czynnik drugorzędny i dopełniający. Natomiast odrzuca bezwzględnie inteligencję jako podstawę układów klasyfikacyjnych.

Posiadamy również próbę klasyfikacji charakterów oryginalną polską. Ustanowioną jona została przez naszego filozofa Michała Wiszniewskiego już w r. 1837 i zasadza się wyłącznie na zasadzie pierwiastków intelektualnych, na różnicach w inteligiencji. „Siła, słabość, przymioty, wady i przywary rozumu oraz ich wpływ na skłonności serca" stanowią o różnorodnym i bardzo drobiazgowym podziale charakterów. W myśl tego poglądu praca Wiszniewskiego nosi tytuł: „Charaktery rozumów ludzkich."

---

[1]) Al. Fouillée: Tempèrament et caractère. 1895.

[2]) Ch. Ribéry: Essai de classification naturelle des caractères. 1902.

Nad sprawą tą zastanowimy się nieco bliżej, albowiem posiada dla nas zasadnicze znaczenie praktyczne, pomijając już teoretyczną jej stronę.

Wiadomo powszechnie, że zachowujemy się najczęściej całkiem biernie, jeżeli małe dziecko ujawnia wobec nas popędy niepożądane lub popełnia czyny naganne. W takich razach uśmiechamy się pobłażliwie i powtarzamy niezmiennie, że dziecko przestanie źle czynić, poprawi się samo, gdy „nabierze rozumu,“ gdy „zmądrzeje.“ Taki pogląd na rzecz stał się nawet regulatorem naszej taktyki wychowawczej. Wszakże największą pieczołowitością otoczamy od wczesnej młodości umysł dziecka, chuchamy na jego inteligiencję i rozwijamy ją par force, niekiedy kosztem zdrowia lub innych władz duchowych. Pomijamy natomiast absolutnym brakiem uwagi charakter dziecka, nie staramy się bynajmniej poznać jego popędów, skłonności i upodobań, wypróbować stopień uczucia i woli.

Otóż nastręcza się tu pytanie, czy takie ujęcie sprawy jest słuszne? Czy wolno nam wierzyć, że w każdym przypadku zdołamy ją wprowadzić jako czynnik szlachetny w skład charakteru?

„Inteligiencja, będąca władzą bezosobową, powiedział Ribot, nie może być uważana za czynnik składowy charakteru, który stanowi to, co jest w nas najistotniejszym, co nadaje każdemu właściwą i odrębną fizjognomję.“ A Fouillée tłumaczył również, że chcąc wykryć tło właściwe charakteru, trzeba wkroczyć na teren dociekań fizjologicznych i tam „w ustroju wewnętrznym oraz w funkcjach pierwotnych materji żywej, z której są zbudowane komórki, szukać źródła zarówno zjawisk fizycznych jak duchowych.“ Wprawdzie Ribot w dalszym toku swego klasycznego dzieła p. n. „Psychologie des sentiments“ próbował pogląd

ten zobojętnić, Fouillée zaś odżegnywał się nawet od fatalizmu, od idei „predestynacji wewnętrznej“, którą nasuwałaby nam z konieczności czysto fizjologiczna teorja charakterów. Obydwaj jednak pogląd taki wypowiedzieli: Ribot stwierdził go nawet szeregiem doskonałych i wymownych przykładów.

Gdybyśmy teraz w równej linji z sądami uczonych postawili to, co głosi praktyczna mądrość życiowa, przekonalibyśmy się również, że nie utożsamia bynajmniej charakteru z inteligiencją, a nawet nie ocenia go nigdy miarą inteligiencji. Jeżeli mówimy o kimś, że jest zdolny, utalentowany, gienjalny, to nie przechodzi nam przez głowę myśl o jego charakterze. Wiemy bowiem, że ten sam człowiek, niezależnie od najprzedniejszych zalet swego umysłu, może być nikczemnym, przewrotnym, rozpustnym i t. d. Inteligiencja nie czyni więc człowieka ani złym ani dobrym, nie daje mu takich lub innych popędów i uczuć. Ona tylko to wszystko, co w człowieku jest, albo czyni jasnym, wyraźnym, wypukłym, albo doskonale ukrywa. Stąd prosty wniosek, że inteligiencja może się łączyć z najrozmaitszemi typami charakterów i służyć najrozmaitszym celom.

Najwymowniejszych na to dowodów mogłaby nam dostarczyć statystyka kryminalna, która świadczy niejednokrotnie, że umysłom poprostu wyjątkowym towarzyszą popędy najniższe, uczucia najbardziej przewrotne. Inteligiencja więc nietylko nie zamienia popędów złych na dobre, ale nie zawsze potrafi je opanować, powstrzymać. Przytym wiemy, że człowiek, obdarzony choćby wyjątkowemi zdolnościami, może popełniać w afekcie czyny, wręcz niezgodne z poziomem jego inteligiencji. Wiemy, jak wszechwładnie panują nad człowiekiem takie stany uczuciowe, jak

gniew, zawiść, rozpacz, strach, z któremi żadne wysiłki inteligiencji, żadne wywody myślowe poradzić sobie nie mogą. Wszakże wówczas nie ulegają zasadniczym zmianom ani zdolności człowieka, ani wiedza nabyta, ani umiejętność logicznego myślenia. Zmieniają się tylko uczucia, lecz to wpływa radykalnie na czynności umysłu.

Czynnik intelektualny odgrywa niewątpliwie w ostatecznym uformowaniu się naszego charakteru rolę doniosłą, ale nie należy żadną miarą wysuwać go na czoło lub nawet stawiać w równym rzędzie z wrodzonemi składnikami charakteru. „To, co stanowi właściwie charakter, mówi Ribéry z gorącym przekonaniem, to nasze strony uczuciowe, które przenikają inteligiencję i określają jej naturę... Materjał, z którego się inteligiencja składa—to myśli i idee. A ponieważ każda myśl, każda idea jest albo resztą, tym, co się z wrażenia zostało, albo wypadkową wrażeń—więc musi zależeć od stopnia, siły i rodzaju naszych uczuć.“ „Myśl, pozbawiona tonu uczuciowego, myśl sama w sobie—mówi dalej Ribéry—byłaby czymś martwym, skostniałym; dopiero popędy, które jej towarzyszą, ożywiają ją i nawołują do czynu. Można rzec śmiało, że im bogatszą będzie treść uczuciowa człowieka, tym pełniejszą stanie się również jego myśl.“ Ribéry ma tu oczywiście na myśli uczuciowość normalną, pozbawioną cech chorobliwej nadczułości.

Zapewne, między myślą i uczuciem jest związek tak blizki, że niepodobna wyobrazić sobie najelementarniejszej choćby czynności świadomej, która byłaby wolną od przymieszki intelektualnej. Zapewne, inteligiencja oddziaływa także na nasze stany uczuciowe, popędy, wolę, oddziaływa nawet na nasz ustrój, ale ściśle według swej natury i zasobów. A bogactwo inteligiencji i jej cechy właściwe—gdzież mają swe źró-

dło? Od czego zależą, jeżeli nie od naszych władz czuciowych i czynnych? Jest tu więc zobopólna i nieustanna wymiana usług, ale usługi, jakie nam inteligiencja oddaje, są bądź co bądź późniejsze i mają znamiona pochodne: zaczynają się wówczas dopiero, kiedy uczucia i wola pozwolą im się wytworzyć.

Prawda i to, że w miarę swego rozwoju inteligiencja oddala się coraz bardziej od naszych władz czuciowych. Może nawet sama dla siebie stać się celem i prowadzić do życia czysto kontemplacyjnego. Ale i tym ludziom, którzy po większej częci przebywają w sferze myśli oderwanej, nastręczają się w życiu zadania praktyczne, wymagające udziału energji czynnej, przejawów charakteru. I wówczas inteligiencja staje się tylko środkiem, pozostającym na usługach uczucia i woli. Jeżeli tedy mamy uważać inteligiencję nie za bezwzględną, abstrakcyjną cechę człowieka, ale za cechę człowieka czującego i działającego, to stanowi ona niezaprzeczenie cząstkę jego charakteru, lecz cząstkę drugorzędną, wytworzoną przez przystosowanie się osobnika do coraz bardziej skomplikowanych warunków życia.

To też w fundamencie charakteru jej nie położymy. Jest ona władzą całkiem od charakteru niezależną, często pozostającą z nim w sprzeczności i dlatego nie może stanowić odrębnej zasady podziału w układach klasyfikacyjnych.

Sądzę, że sztuka wychowania wieleby zyskała, gdybyśmy chcieli z faktem tym poważnie się liczyć i w taktyce wychowawczej nie wysuwali stale pielęgnowania umysłu na pierwsze plany. Ogólne a tak częste skargi na zanik u nas charakterów, na brak w ludziach mocy i dzielności mają zapewne w tym swe źródło, że nie staramy się bynajmniej o rozpo-

znawanie skłonności naszych dzieci, że nie probujemy lub probujemy źle kształcić ich charaktery.

Zaniedbanie i nieznajomość rzeczy w tym kierunku zaczynają coraz częściej zwracać na siebie uwagę. Niedawno spotkałam kilka niezmiernie słusznych uwag w tej sprawie pióra Orzeszkowej. Autorkę zastanawia; dlaczego w świecie teraźniejszym mieści się jednocześnie tyle wiedzy i tyle złości? dlaczego wytwarza się w nim tak wiele teorji o pięknie i jednocześnie tyle szpetoty w uczuciach i czynach? Rozważając te pytania w świetle swego gorącego serca, Orzeszkowa cofa się aż do wychowania domowego młodych pokoleń, aż do szkół „napełnionych wiedzą tak wielką, jakiej dotąd nigdy w świecie nie bywało,“ gdzie jednak „dzieci wzrastają nie ku wzrastaniu w ludzkości dobra i prawdy, lecz ku swemu własnemu w przyszłości najprzyjemniejszemu jedzeniu, piciu i przepędzaniu czasu.“

(D. c. n.)

M. Biegańska.

Znaczenie języka, jako przedmiotu nauki szkolnej.

(Z powodu rozprawy J. Baudouina de Courtenay). [1])

Nauczanie języków żywych, a zwłaszcza *ojczystego* jest obecnie jednym z najważniejszych punktów reformy szkolnej, ale zarazem najmniej obrobionym i najmniej jasnym. Zjawiska codzienne najprędzej się banalizują, a potym najdłużej opierają się myśli krytycznej. Tak się miała rzecz i z językiem ojczystym; nauka języków obcych daleko wcześniej zwróciła na siebie uwagę pedagogji. Mamy już dzisiaj cały szereg metod więcej lub mniej praktycznych, lepiej lub gorzej wiodących do celu. Nauka języka ojczystego nie wyszła jeszcze poza ciasne ramy uczenia się wyrazów. Zasadę zdaje się stanowić przekonanie, że język jest pewną ilością wyrazów, które się wiążą w zdania podług pewnych stałych prawideł gramatycznych. Dla każdego języka obowiązuje inny kanon tych prawideł; nauka języka ojczystego polega zatym na:

---

[1]) Rozprawę tę znajdzie czytelnik na czele pracy zbiorowej: *Prądy w nauczaniu języka polskiego.*

(*Przyp. Red.*)

1) uczeniu się wyrazów i zwrotów najpiękniejszych i najlepiej oddających ducha narodu;

2) uczeniu się zasad gramatyki (na pamięć i wskazywaniu tych prawideł na odnośnych przykładach).

Do pierwszego ceiu służą t. zw. „wypisy“ z rozmaitych autorów, a w praktyce szkolnej uczenie się tych okruchów językowych na pamięć, przez płynne opowiadanie ich lub deklamowanie. Do drugiego celu służą rozmaite zwięzłe gramatyki. Nadto jako jeden z najskuteczniejszych środków wyrobienia sobie języka i przyswojenia prawideł gramatycznych, służą rozmaite pod względem formy i treści wypracowania piśmienne.

Prawie wszystko, co powiedziano pod adresem jęz. polskiego—przynajmniej u nas—nie wychodzi po za ogólne tło tej metody.

W praktyce metoda powyższa nie wydała pożądanych rezultatów. Np. w Galicji, gdzie już od 40-tu lat uczą jęz. polskiego w szkołach i to przez lat 12-e!—ten jęz. polski jest może najwięcej przytłoczony domieszką obcą i to jęz. niemieckiego tak bardzo obcego duchowi naszemu.

W ostatnich czasach zbudziła się przeciw temu reakcja. Pojawiło się tu i tam parę prawdziwie głębokich myśli, zupełnie obalających współczesne poglądy.

Takie djametralnie przeciwne stanowisko zajmuje Baudouin de Courtenay w rozprawce, szczupłej rozmiarami, ale bardzo treściwej, zawierającej wiele kwestji ogólnych i pierwszorzędnej wagi i wiele trafnych głębokich myśli. Aby więc zwrócić na nią baczniejszą uwagę, zainteresować ogół, a nadewszystko *ożywić sprawę nauczania jęz. polskiego*—poddamy krytyce parę ważniejszych myśli autora.

Celem wychowania intelektualnego dla autora—

jest to, co się zawsze słyszy i powtarza „z jednej strony danie pewnego zapasu pożytecznych pod względem praktycznym i zajmujących wiadomości i umiejętności;

z drugiej zaś przyuczenie do samodzielnego myślenia przez rozwijanie umysłu zarówno w kierunku dedukcyjnym, jakoteż indukcyjnym.“

Cel ten jednakowoż zmienilibyśmy w duchu więcej konkretnym, a mianowicie:

a) *Ułatwienie* zbierania wiadomości w całość systematyczną w celach praktycznych, (przez cele praktyczne rozumiemy nietylko względy materjalnego bytu, ale wogóle orjentowania się umysłowego w świecie)— tudzież

b) *rozszerzenie zakresu* myślenia samodzielnego na całe otoczenie fizyczne i duchowe.

Zmiany na pozór nieznaczne, ale wyraźniej określają istotę i granice wychowania intelektualnego. Wiadomości bowiem człowiek zdobywa *niezależnie od szkoły* (tylko może powolniej) i *niezależnie od niej* rozwija się zdolność myślenia. Nieuczony wieśniak stary więcej ma wiadomości życiowych i tak zw. „doświadczenia“ to jest umiejętności *myślowego* ich stosowania w życiu praktycznym, aniżeli młodzieniec z dopiero co ukończonemi studjami... Wszak oba fakty, t. j. zdobywanie wiadomości i myślenie na ich podstawie wyczerpują całość życia intelektualnego człowieka, z tą tylko różnicą, że dla człowieka „ograniczonego“ są całe dziedziny zjawisk, w których się ciągle obraca, choćby np. pojęcia religijne, a jednak wcale się nad niemi nie zastanawia, *nie myśli o nich*; podczas gdy umysł odpowiednio wyćwiczony będzie się nad wszystkim zastanawiał. Zakres zjawisk, które mu służą za treść myślenia, jest znacznie większy. Szkoła zatym nie może właściwości umysłu stwarzać

chyba tylko wpływać na nie, przyczyniać się do przyśpieszenia lub utrudnienia tego procesu. Może ułatwiać zbieranie wiadomości, podając je w formie już usystematyzowanej według ich wartości praktycznej. W tym właśnie tkwi zarodek zabójczy szkoły; gdyż przesada w tym kierunku poprostu utrudnia samodzielne zdobywanie wiadomości i samodzielne ich przerabianie na odpowiednie wnioski, słowem *zacieśnia umysł*. (To jest właśnie organiczna choroba współczesnego szkolnictwa).

Z tego punktu widzenia celem nauki szkolnej jest faktycznie postawienie danego indywiduum na poziomie życia umysłowego swego środowiska. To są względy praktyczne, mające na oku—jakby powiedział przyrodnik — przystosowanie osobnika do skutecznej walki o byt. A zarazem kryje się w tym i drugi moment, ideowy: podniesienie poziomu umysłowego całego środowiska przez przekazanie ostatnich zdobyczy potomstwu za pomocą wychowania pewszechnego. Te dwa momenty, te dwie dążności faktycznie istnieją w każdym szkolnictwie, chociaż ich cel jest najczęściej spaczony, fałszywemi i pokątnemi interesami kierowników szkolnictwa. Ale to istoty samego wychowania nie zmienia. Stąd już płyną logicznie dalsze postulaty reformy szkolnej, jak np. że nauka w szkole podawana powinna być wiernym odbiciem zdobyczy ostatnich wiedzy w danej epoce i t. p.

I druga konsekwencja zyskuje na jasności przy takim założeniu. Przyjmując za fakt rozwój umysłowy po za szkołą, musi się ona zwrócić do swego materjału, do młodzieży, jako do materjału *żywego*, jednostek realnych, mających *swój sposób myślenia i zdobywania wiadomości* — do niego się nagiąć, swe metody urozmaicić i zastosować do indywidualności i t. d. I to jest właściwy sposób stosowania psychologji w pe-

dagogji praktycznej, a nie jak dotąd, opieranie się na teoretycznych prawach i zasadach psychologji ogólnej. (Jest to również jeden z kardynalnych błędów szkolnictwa kontynentu europ., datujący się jeszcze od wpływu Herbarta).

Ale pomijając te teoretyczne spory, które ostatecznie nie wpływają na konkluzje autora, możemy się zwrócić do istotnej jego treści.

Punktem wyjścia dla autora jest twierdzenie, że języka niema, jako całości realnej niezależnej od duszy. Język istnieje tylko w duszy indywidualnej; a zatym są tylko języki indywidualne a nie plemienne (np. polski, rosyjski, niemiecki i t. d.) Język zbiorowy nie odpowiada rzeczywistości objektywnej, bo gdyby usunąć wszystkie jednostki, mówiące danym językiem, toby i samego języka nie było. Język zaś indywidualny, to „kompleks w pewien sposób powstałych i uporządkowanych wyobrażeń.“

Mamy tu do czynienia z dwiema tezami:

1) że język istnieje tylko w duszy i wynikająca z tego, 2) że niema języka plemiennego. Obie tezy odgrywają ważną rolę w dalszych wywodach autora. Zwłaszcza pierwsza, bo jeśli język „jest już w głowach uczniów gotowym i ostatecznie sformowanym“, to w takim razie uczenie go jest zbytecznym, a nawet niemożliwym. Język ten jest gotowy, a można go tylko i należy *badać*. Punkt ciężkości odrazu położony na gramatykę w najszerszym znaczeniu i ta właśnie sprawa głównie zajmuje autora. Wprawdzie w końcowych wnioskach uwzględnia autor t. zw. przez siebie „stronę praktyczną, t. j. przyswajanie sobie pewnego języka, jako środka porozumienia się ludzi.“ Ale w tekście kwestja ta jest pominięta, sprowadzona do roli, jaką powinna spełniać nauka jęz. *obcego.*

Najprzód poświęcimy parę słów tezie pierwszej, drugą się zajmiemy później.

Czy język istnieje rzeczywiście tylko w duszy? Czy cały dźwiękowy aparat języka istotnie jest tylko fizycznym dodatkiem „przelotną wskazówką“ języka? Bynajmniej! Jesteśmy zdania innego. Autor rozszerzył tutaj znacznie pojęcie języka aż na same zjawiska duchowe, ale z drugiej strony znacznie je zwęził. Mowa nasza zawiera w sobie wyobrażenia, ale same wyobrażenia języka jeszcze nie stanowią. W mowie bowiem jest coś więcej, znacznie więcej niż wyobrażenia. Gdyby tak było—to:

1) mowa, język każdego człowieka rozwijałby się samorzutnie, niezależnie od otoczenia, siłą tworzenia się samych wyobrażeń. W procesie tworzenia się wyobrażeń np. wyobrażenie psa w umyśle dziecka, otoczenie duchowe czyli ludzie nie bierze żadnego a żadnego udziału. Od starszych dziecko uczy się jedynie *nazwy* danego przedmiotu: psa. Skądże pytamy ta różnica, że dziecko niemieckie nazwie go Hund, francuskie chien, — a polskie: pies i t. d. Przecież we wszystkich przypadkach kompleks zjawisk ten sam, proces psychiczny ten sam i fizjologiczne własności te same; polskie dziecko w otoczeniu niemieckim będzie mówiło tak samo dobrze po niemiecku, jak niemieckie po polsku w otoczeniu polskim. Są wprawdzie w każdym języku odrębne sposoby artykułowania poszczególnych dźwięków, co każdemu z nich nadaje specyficzne zabarwienie. Tak np. niemiec artykułuje „g“ głębiej niż polak. To też niemcowi bardzo trudno wymówić gt. U niemca zatem „g“ przechodzi w „ch“ (mö*g*en=mö*ch*te). Nawet tam, gdzie w pisowni pozostało „gt“ („sagt“), to u rodowitego niemca bardzo często można wyczuć w tym g dźwięk „*ch*“— podczas gdy dla polaka nie przedstawia żadnej tru-

dności wymówić „gt.“ Nie są to jednak własności *fizjologiczne wrodzone* lecz *nabyte* pod wpływem otoczenia przez bezwiedne naśladowanie, gdyż nawet dorosły człowiek może sobie zupełnie przyswoić wymowę obcego języka, jeśli tylko dłuższy czas pobędzie w odpowiednim otoczeniu. Innemi słowy dziecko się jęz. ojczystego *uczy*, a więc ten język leży po za jego umysłem. Języka trzeba się uczyć.

W każdym indywiduum rozwija się on dzięki otoczeniu pod wpływem siły naśladowanej i tej niezmożonej niczym potrzeby porozumienia się z innymi. Jeżeli co, to tylko ta dążność do wypowiedzenia się jest sprawą czysto psychiczną, wrodzoną, a nie sam język, jako taki.

2) I ludzie „pierwotni“ mają potężny zasób wyobrażeń, a jednak języka prawie nie posiadają; i zwierzęta nie są głazami. Obserwacja np. małp każe się domyślać dość szerokiego życia psychicznego, a przecież języka nie mają. Prawda, że rozwój języka pozostaje w ścisłym związku z rozwojem życia intelektualnego, ale w żaden sposób nie można tych dwu zjawisk identyfikować: język jest zjawiskiem *społecznym* a nie czysto *psychicznym*.

3) W rozumieniu autora—języka bogactwo zależałoby wyłącznie od bogactwa życia duchowego danej jednostki. Tymczasem człowiek wykształcony, oczytany, ma w istocie bogatszy zasób językowy, choć wykształcenie samo nie jest jeszcze bogactwem życia duchowego.

W mowie jest coś więcej niż wyobrażenia... Jakież wyobrażenie odpowiada takiemu słowu jak „chcę“, „tesknię“, „cierpię“ i t. p.? Zresztą każdy z nas, kto tylko próbował swe uczucia czy myśli oddać słowami, przekonał się, że między naszym życiem duchowym a sposobem wyrażania go — naszym językiem istnieje

ogromna przepaść, czasem nieprzebyta. Ileż to lat prawdziwej pracy i męki potrzeba, zanim człowiek nauczy się jako tako władać rodzinnym językiem! A obserwacja dzieci jakież mnóstwo daje przykładów i dowodów jak one się biedzą i pracują nad wypowiedzeniem swych myśli, spostrzeżeń... A mimo to język jest tak rzadko wyrazem wiernym tego, co się dzieje w duszy: tak trudno odczytać ze słów obcą duszę. Nie możemy się wstrzymać od przytoczenia słów pewnego psychologa niemieckiego: [1]) „Malarz nie potrzebuje wcale barw, by spostrzegać swoje wizje-obrazów; muzyk-instrumentów, aby mieć fantazje tonów; poeta— rymów, aby przeżywać w obrazach i uczuciach treści bytu; ani myśliciel — słów, aby całą mnogość swych spostrzeżeń ujmować w syntezy. Zaiste, jest to wieczna tragiedja każdego twórcy, że swym wewnętrznym przeżyciom nie zdoła nadać odpowiednich form.“

4) Nie dosyć na tym; wszak i sama książka nie jest martwą, choć w niej niema ludzkiej duszy... My dziś odczytujemy hieroglify, pismo klinowe, choć nikt z nas nie przeżywał pojęć ni wyobrażeń Egipcjan lub Asyryjczyków z przed 5-ciu tysięcy lat. Mowa jest *wyrazem* życia duchowego nie *samym* życiem psychicznym; jest środkiem *porozumiewania się* i niczym więcej, i dla tego właśnie nie można wyeliminować z pojęcia języka owych zjawisk fizycznych: *dźwiękowych* i *wzrokowych*. W nich tkwi źródło i początek mowy. U t. zw. „dzikich“ ludów i u ludzi prostych migi odgrywają niepoślednią rolę w porozumiewaniu się. Historja mowy przekonywa, że jej rozwój jest ściślej związany z rozwojem malarstwa i rysunku, a nawet

---

[1]) Friedrich *Jodl*: Lehrbuch d. Psych. II wyd. 1903, tom I, str. 173.

muzyki, niż się to zwykle sądzi. Bo wszystkie te objawy życia społecznego mają wspólne źródło psychiczne: konieczność porozumienia się z drugimi, nieprzepartą dążność do ujawnienia się na zewnątrz w formach, jakie na okół siebie spotyka—popęd ducha ludzkiego do twórczości. I malarstwo i architektura i muzyka są środkami porozumiewania się dusz. Tylko są to środki dostojne, dostępne dla niewielu, nie tak jak język spowszedniałe. Języka zatym (języka ojczystego) trzeba się uczyć, jak w muzyce władania instrumentem, i to długo, nieraz do późnego wieku. Że metodę tej nauki tak sparodjowano, że się zupełnie zatarło zrozumienie jej celu—za to język odpowiadać nie może. Nauka ta powinnaby być dalszym ciągiem nauki, rozpoczętej pierwszemi wyrazami niemowlęcia, powinna być tym, czym jest dla talentów pokonywanie trudności technicznych celem opanowania ich w chwilach tworzenia. Autor tej kwestji wcale nie porusza, bo, rzecz prosta, wobec raz zajętego stanowiska nie leżało to w jego intencji. Przyjmuje za fakt istnienie gotowego języka w umyśle ucznia, a całą uwagę poświęca *metodzie badania tego zjawiska*. Za wzór mu służy jedyna prawie, powszechna metoda nauk przyrodniczych, a mianowicie *ścisła obserwacja*.

Lecz jest to ledwie początek rozprawy i teraz dopiero następuje rzecz właściwa, a przyznać trzeba świetna, napisana nie tylko z głęboką znajomością przedmiotu, czego rękojmię daje samo nazwisko autora, ale z głębokim przemyśleniem, z wielką siłą przekonania, a zarazem rzuca tak nowe i jasne światło na sam przedmiot i istotę badania jego, że całe dotychczasowe nasze pojęcie o języku, wyrobione przez naukę szkolną, a oparte na gramatyce — obraca się w niwecz!

Język jest przejawem duszy. A zatym należy badać:

a) „środowisko fizyczne, w którym odbywa się językowe porozumiewanie się ludzi;

b) „środki i funkcje fizjologiczne, przy których pomocy osiąga się językowe porozumiewanie się ludzi;

c) „same wyobrażenia językowe zarówno w ich całokształcie, jakoteż według osobnych kategorji.“

Wobec takiego zakresu przedmiotu ta znana nam ze szkół gramatyka jest zupełnie zdyskredytowaną, niepotrzebną farsą, a nawet szkodliwą. „To martwe traktowanie faktów życia psycho-socjalnego odbiło się także na nauczaniu języka. Tutaj również badanie żywej rzeczywistości zastąpiono uczeniem się na pamięć tego, co zostało wypowiedziane przez innych i ujęte w prawidła w tak zwanych gramatykach. Nadużywanie gramatyk szkolnych, które zacieśniają głowy uczniów i ogłupiają ich, wprowadzając do ich umysłów plątaninę pojęć nie do uwierzenia, w zupełności tłumaczy panujące śród publiczności uprzedzenie do wszelkiej gramatyki szkolnej.“ Beznadziejna bezmyślność, plątanina i pomieszanie pojęć, utożsamianie pisma z językiem, liter z dźwiękami, pomieszanie podzielności morfologicznej z fonetyczną podzielnością wyrazów, fizjologicznego pochodzenia dźwięków z historycznym — oto wiązanka zarzutów, jakie Baudouin de Courtenay czyni gramatyce szkolnej.

Na miejsce obalonej gramatyki stawia swój własny plan badania języka, które ma polegać na *uświadomieniu* uczniom ich własnego języka. Dla przykładu podaje tylko parę stron języka, jak proces wymawiania i słyszenia, rozkład złożonych całostek językowych i określenie najprostszych jednostek języka i ich sko-

jarzeń, badanie budowy mowy bieżącej, związek form językowych, związek między znaczeniami wyrazów i wyrażeń, dźwiękowe i znaczeniowe pokrewieństwo wyrazów i ich części, różnica pomiędzy językiem indywidualnym, a ogólno-narodowym, związek pisma z językiem i t. d., i t. d.

Wglądanie w poszczególne punkty wymagałoby już specjalnego wykształcenia gramatycznego. Faktem jest jednak, że gramatyka w tej interpretacji przedstawia się bardzo szeroko, i bardzo różnie od naszej gramatyki szkolnej. Że jednak w tej szacie zyskałaby bardzo na żywości, sile zaciekawienia swego wpływu, a przedewszystkim daleko więcejby się przyczyniła do zrozumienia i poznania własnego języka—to nie ulega wątpliwości. Bardzo trafnym pomysłem jest wprowadzenie do nauki gramatyki samodzielnych ćwiczeń. I w dzisiejszym systemie ćwiczenia gramatyczne i stylistyczne odgrywają ważną rolę, są jednak luźnie związane z całą nauką języka. Przy takim traktowaniu przedmiotów, jakiego żąda B. de Cour., ćwiczenia musiałyby mieć zupełnie inny charakter, nie ograniczać się do dyktatów i t. p. i wytykania błędów przypadkowych. Skutek bowiem obecnego prowadzenia ćwiczeń jest bardzo powolny i mało wydajny. Polega on na czysto *mechanicznym, dorywczym pamięciowym*, więcej, niż *rozumowym* przyswajaniu sobie pewnych raczej wymogów gramatycznych, niż właściwości języka. Dotychczas w ćwiczeniach tych niema żadnego systemu. Jest to raczej środek poznania wprawy w pisaniu, osiągniętej przez danego ucznia, nie zaś racjonalna, ułatwiona sposobność nauczenia się języka. Stosując owe ćwiczenia do poszczególnych, wyżej wymienionych tematów—możnaby wydobyć znacznie większą dozę samodzielności ucznia. Wynik takiego ćwiczenia oddawałby daleko wierniej stopień inte-

ligiencji i pracy ucznia, a zwłaszcza ćwiczenia takie byłyby daleko skuteczniejszym środkiem nauki. Nadto ćwiczenia przy takim prowadzeniu gramatyki byłyby z konieczności ściślej, integralniej związane z całą bieżącą nauką języka, a co za tym idzie, więcej interesujące ucznia i daleko przyjemniejsze. Że autor tak pojmuje te ćwiczenia, świadczy jego zdanie, że „nawet przy kierownictwie nauczyciela pożądane są podręczniki, zawierające nie dogmatyczny wykład gramatyki lecz zbiór systematycznie ułożonych przykładów i zadań do rozwiązania. Będą to więc inwentarze i spisy zadań.“

Oprócz tej zasadniczej kwestji, tyczącej się samego nauczania języka, ewentualnie gramatyki — porusza autor i inne ważne kwestje więcej społecznej niż dydaktycznej natury, a mianowicie *ile i jakich uczyć języków?*

Autor wymienia następujące grupy:

1) W Państwie Rosyjskim jęz. rosyjskiego. Autor zdaje się wypowiada w tym myśl, że należy uczyć języka tego narodu, z którym się jest *politycznie* związanym. W Galicji należałoby powiedzieć: języka niemieckiego. Następnie

2) Języków bardziej rozpowszechnionych europejsko-amerykańskich, jak niemiecki, francuski, angielski, nawet esperanto. Dalej

3) Języków współobywateli obcojęzykowych np. w Galicji wschodniej Polacy musieliby się uczyć po rusku, a Rusini po polsku. A w końcu

4) języków klasycznych, jako źródła współczesnej kultury.

Tak więc autor wbrew swym dowodom o indywidualnym charakterze języka, w praktyce musiał się liczyć z językami zbiorowemi, narodowemi czy ple-

miennemi i przyjąć ich istnienie za fakt. Ale z tego faktu wynika i drugi. Język zbiorowy, czy narodowy istnieje nietylko *przez indywidua* i *w indywiduach*, ale i po za niemi. Możemy wbrew twierdzeniu autora powiedzieć, że z usunięciem wszystkich jednostek danego narodu np. polskiego—nie przestanie jeszcze istnieć język polski. Ani narodu rzymskiego, ani starogreckiego, niema, a języki ich istnieją! W języku bowiem objawia się nietylko życie indywidualne, ale i społeczne, niemal całość kultury danego społeczeństwa. Język—to żywa skarbnica kultury w najszerszym znaczeniu. Różnica języków polega nie tylko na różnicy fizycznej, dźwiękowej, ale i na różnicy psychicznej: uczuć, wyobrażeń, myśli i sposobu ich wyrażania; na różnicy charakteru całych społeczeństw, narodów, ich warunków życia i sposobie reagowania na te warunki. Te indywidualne pierwiastki kultury tkwią bardzo silnie w każdym języku, tak dalece, że obok fonetycznych (dźwięk, akcent, sposób wymowy i t. d.) wyciskają bardzo głębokie i ważne piętno na języku zbiorowym, jako *odrębnej całości*. Np. cały szereg wyrazów, ściągających się do przedmiotów codziennego użytku, któreśmy już gotowe przyjęli od innych—jest pochodzenia obcego i chociaż wyrazy te są zupełnie utarte a nawet spolszczone, odrazu i to z wielką dokładnością wskazują swój rodzimy język. Łuk, kołczan, hełm, pancerz i t. d., i t. d., to wyrazy wzięte z języka tego narodu, który się niemi posługiwał jako własnością i wynalazkiem swojej kultury. W każdej dziedzinie życia można to sprawdzić. To samo stosuje się do kultury czysto duchowej, artystycznej np. architektury. Wspomnijmy nakoniec próbę odczytywania na podstawie pewnych rdzennie narodowych (czy plemiennych) wyrażeń — kultury tychże narodów w wiekach ubiegłych, np. ich stosunków prawno-społecznych, to-

warzyskich i t. p. Słowem, język dzięki temu, że utrwala kulturę, jest jakby cementem, spajającym oddzielne indywidua w narodową całość; substancją, spajającą poszczególne komórki w jeden wielki organizm—narodem zwany. Jak małe polipki koralowe mimo indywidualnego życia tkwią w jednej wspólnej koralowinie, z której wyrwane giną; tak każdy osobnik tkwi całym życiem w kulturze swego otoczenia, narodu, a wspólnym sokiem odżywczym jest *język*.

Otóż wobec tego, że język tak nierozerwalnie jest związany z kulturą narodową, i tak odbija w sobie wszystkie jej cechy indywidualne, a dalej wobec tego, że nie każdy język doszedł już do tego stopnia rozwoju, gdzie kończy się jego doczesność, a zaczyna nieśmiertelność. (Porównajmy np. języki klasyczne lub francuski—z językiem estońskim). Wobec tych faktów powiadamy, nie może być i nie jest rzeczą obojętną, jakiego uczyć języka. Najodpowiedniejszym do tego kryterjum będzie—zdaniem naszym—stan kultury języka (ew. narodu). Bo kultura nawet obca jest niezmiernie ważna, potrzebna do życia i dalszego rozwoju narodu. Wszystkie cywilizacje europejskie rozwijały się pod wpływem jakiejś innej, wcześniejszej. Odcięcie się od cywilizacji obcej, póki się własnej nie posiada, byłoby zabójstwem. Chodziłoby tylko o odpowiedni wybór kultury pokrewnej, aby więcej miała wspólnego niż rozbieżnego z danym narodem. Rzecz to nie łatwa; a wybór ten trzeba już zostawić samemu odnośnemu społeczeństwu.

Drugim drogowskazem w tej kwestji powinna być zasada, aby ze względów praktycznych uczyć *jak najmniej języków.* Ideałem byłoby uczyć się tylko jednego, swojego języka. Niestety, nie każdy człowiek jest w tym szczęśliwym położeniu, aby mógł, jak Spencer chlubić się nieznajomością języków obcych, a za-

razem jak Spencer być znanym i czytanym we wszystkich językach! Z tego powodu sprawa się znacznie komplikuje. Przedewszystkim trzeba odróżnić dwojaką rolę języka w szkole: jako przedmiotu nauki celem uposażenia osobnika w takie narzędzie ducha, któreby mu pozwoliło zanurzyć się we wszystkie tajniki danej kultury—tudzież jako tymczasowego środka porozumiewania się, obcowania duchowego wychowawcy z wychowankami, języka, w którymby na razie można dzieciom udzielać wiadomości z gieogrąfji, przyrody, matematyki. Takim językiem szkolnym, językiem wychowania musi być język *rodzinny*. Żadne cenzusy statystyczne, podatkowe, czy prawne nie mogą tu mieć żadnego znaczenia. Wszelkie narzucanie nauce szkolnej jęz. obcego jest nie tylko etycznie szkodliwe, ale wprost ze względów *dydaktycznych nie ekonomiczne*: utrudnia uczniom pracę, zniechęca, paraliżuje wpływ moralny i intelektualny wychowawcy. Pod tym względem wszelka narodowość, choćby o języku jeszcze bardzo niewyrobionym, ma zupełne prawo—skoro tylko tego zażąda—wychowywać pokolenia we własnym języku. Musimy się co do joty zgodzić z autorem, który zastanawiając się nad tą kwestją, kończy swą rozprawkę iście wzniosłym ustępem (w dopisku), że „*wszelka grupa narodowościowa ma prawo do własnej szkoły przez sam fakt swego istnienia. Mniejszości bogate nie powinny być uprzywilejowane ze szkodą dla mniejszości lub nawet większości biedniejszych.*“

Niestety, nie zawsze da się połączyć obie te role w jednym języku ojczystym. Trzeba się liczyć z faktem, że daleko mniej jest ognisk i typów cywilizacji niż grup i języków narodowych, i jednym ogniskiem cywilizacji żyje nieraz wiele grup narodowościowych. Dlatego niezależnie od ojczystego — w szkole jest ko-

nieczným język taki, który daje możność wzniesienia się osobnikowi na szczyt współczesnej kultury świata. Anglik nie potrzebuje do tego znajomości języka niemieckiego lub francuskiego, bo najwznioślejsze rezultaty kultury niemieckiej czy francuskiej znajdzie już we własnym języku. Ale litwin czy białorusin nie może tego powiedzieć o swoim języku. Jakiego zaś użyć języka za pokarm tymczasowy dla własnej ojczystej kultury, tago nikomu narzucać nie można. Obowiązkiem jest jednak kazdego znajomość języka, w którym znajdzie najwięcej soków żywotnych dla rozwinięcia swej rodzimej kultury--i szkoła powinna temu obowiązkowi czynić zadość. Rzecz prosta, bierzemy pod uwagę tylko jezyki żyjące. Weźmy przykład konkretny: Rusini swej oryginalnej kultury jeszcze nie wytworzyli. Nie znaczy to, aby nie mieli do tego dążyć, Przeciwnie, właśnie dla tego mają prawo do języka swego w szkołach publicznych. Ale język ruski sam jeden nie zdoła jeszcze nikogo postawić na piedestale współczesnej kultury europejskiej, nie da mu poznać i przejąć się potężnemi myślami, subtelnemi uczuciami, wzniosłemi porywami jakie przeżywa świat cały. Na to potrzeba pomocy innego języka przynajmniej do czasu, a jakiego? angielskiego, polskiego czy rosyjskiego—mogą sami tylko Rusini rozstrzygnąć. Każda zatym grupa narodowa *ma prawo wobec innych narodów* kultywować swój ojczysty język, a *obowiązek względem siebie samej* przyswoić sobie jakiś język europejski. I tak samo każde indywiduum ma prawo do szkoły, w którajby mu nie tylko dawano wiadomości w języku ojczystym ale zarazem i jakiś klucz do kultury wszechświatowej. Wszystkie inne względy są zbyteczne. W przeciwnym razie doszlibyśmy do absurdów. Dziecko litewskie musiałoby się uczyć ze względów ideowych języka

swego, ze względów praktycznych polskiego, rosyjskiego, a może i estońskiego.

Rzecz inna, że takie stanowisko pociąga za sobą zmianę stosunków zewnętrznych szkolnictwa w kierunku autonomicznym. Lecz właśnie współczesne fakty dziejowe świadczą, że rozwój kulturalny idzie w duchu indywidualizacji uarodowej. Zresztą możemy za Spencerem powtórzyć, że reforma wychowania i nauczania bez równoczesnej reformy społecznej jest abstrakcją.

Na koniec nastręcza się jeszcze parę uwag co do naszego stanowiska. Najpierw, czy nie będzie to odsunięciem się od tętna reszty świata, jeżeli się ograniczymy na jednym, najwyżej na dwu językach? Sądzimy, że nie; bo mimo nurtującego nas prądu ujednostajnienia typu szkoły, jesteśmy zdania, że specjalizacja co do treści nauki jest konieczną. Powinny istnieć szkoły z naciskiem na naukach przyrodniczych, lub matematycznych; szkoły, gdzie główną rolę odgrywać będą języki i to nowożytne albo klasyczne i t. d. Ale tu już nie sposób ograniczać się tylko do tych grup, które autor broszurki wyznacza!

Inne znowu pytanie się nasuwa, czy język polski może być takim narzędziem zdobywania kultury powszechnej, czy może się obyć bez pomocy innych języków? Przy szerszej specjalizacji szkół możnaby na to pytanie dać odpowiedź twierdzącą. Te wyżyny, na jakich stanęła nasza literatura przez poezję Mickiewicza, Słowackiego, Wyspiańskiego; przez prozę Żeromskiego, Reymonta i innych; Szopen, Matejko, Malczewski; te zdrowe pierwiastki rodzimej sztuki stosowanej; te nazwiska uczonych: Kopernika, Sniadeckiego, Nenckiego; ta żywotność społeczna narodu w tak ciężkich warunkach; to coraz liczniejsze przyswajanie naszej kulturze wykwitów artyzmu i najszczytniejszych my-

śli Zachodu—wszystko to daje pewną otuchę, rękojmię przyszłości, a nawet jest znamieniem kultury zdolnej do życia samodzielnego, bijącej tętnem nie tylko narodowym ale i ogólno ludzkim.

Na zakończenie parę słów o ogólnym wrażeniu broszurki. Myśli autora nie stanowią już gotowego, szczegółowego planu nauki w szkole. Jest to raczej ogólny szkic, który wymaga dalszego, szczegółowego rozwinięcia. Zasadnicza myśl ujęcia języka ojczystego jako objektu badań naukowych, przedstawienie go, jako konkretnego zjawiska na równi z każdym innym, jest tak dzielną, tak współcześnie naukową i tak brzemienną w skutkach pedagogicznych, że należałoby sobie życzyć, aby nasi „poloniści" i gramatycy, aż zanadto jałowi w swej dotychczasowej pracy, skorzystali z rozpoczęcia dzieła i dalej myśl autora rozwinęli aż do konkretnego jej zastosowania w naszych szkołach.

M. Z. Nałęcz.

XXIV walny zjazd Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

(w Krakowie 7 i 8 czerwca 1908 r.)

Najpoważniejsza dziś na ziemiach polskich organizacja nauczycielska, Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych, o którym pisaliśmy już w naszym piśmie [1]) corocznie podczas walnego zgromadzenia ma sposobność dać niejako syntezę swej działalności i wytknąć jej drogi na przyszłość. Sądząc, że dla czytelników „Nowych Torów" synteza taka będzie nader ciekawą i pożyteczną, korzystam z ogłoszonego w zeszycie wrześniowym Muzeum sprawozdania, aby streścić najważniejsze tematy obrad.

Zjazd tegoroczny rozpoczął się w dzień Zielonych Świątek 7-go czerwca w Krakowie w murach wszechnicy Jagielońskiej. Przybyłych powitał imieniem uniwersytetu prof. dr. Kazimierz Morawski, a imieniem miasta Krakowa prezydent miasta, dr. Leo, poczym otwierając zebranie, wygłosił dłuższą mowę prezes towarzystwa, prof. dr. Kazimierz Twardowski. W tym wstępnym przemówieniu, które dotknęło wielu spraw szkolnictwa, znajdujemy ciekawe dane do charaktery-

---

[1]) Por. „Nowe Tory" zesz. 3.

styki towarzystwa i kierunku jego pracy. Towarzystwo jest w pełni rozwoju, liczba członków w ostatnich latach wzrosła niepomiernie; w roku 1904 liczyło 770 członków, w latach następnych: 930, 1014, 1314, a w roku sprawozdawczym doszło do okrągłej liczby 1500 członków; liczba Kół prowincjonalnych doszła do 26 (w roku 1907 przybyły 2 nowe koła: w Żywcu i Nowym Targu). Na zjeździe delegatów państwowego Związku austrjackich towarzystw nauczycieli szkół średnich (we Lwowie w listopadzie 1907), okazało się, że wbrew rozpowszechnionym poglądom o braku solidarności, jako o wadzie narodowej Polaków, towarzystwo polskie okazało się najpotężniejszym w całej Austrji. Stanąwszy na tym poziomie, może ono śmiało się zmierzyć z drugą potęgą Galicji — Radą Szkolną Krajową i jasno określić swój do niej stosunek. Każdy nauczyciel galicyjski z osobna i wszyscy razem są od Rady Szkolnej zależni, t. j. muszą się stosować do jej postanowień, instrukcji i okólników; ale nauczyciele, zorganizowani w silne liczbą i znaczeniem towarzystwo, przekładają Radzie Szkolnej życzenia swe i uwagi, a nawet czynią starania o zmianę zarządzeń dla rozwoju szkolnictwa i stanu nauczycielskiego szkodliwych; prezes zaś towarzystwa z niezwykłą w Galicji odwagą cywilną powiada: „Rada Szkolna Krajowa nie może przeoczyć faktu, że nauczycielstwo przestało być w wykonywaniu swych obowiązków biernym narzędziem władz i że pomyślny rozwój szkolnictwa odbywać się może tylko na podstawie porozumienia i wzajemnego zaufania nauczycielstwa i władz szkolnych.“ Dodajmy od siebie, że ta śmiałość i stanowczość w stosunku do Rady Szkolnej tym większe znaczenie ma obecnie, gdy w marcu r. b. po ustąpieniu pełnego dobrej woli Edwina Płażka obowiązki wiceprezydenta Rady Szkolnej objął Ignacy Dembowski,

znany ze swoich poglądów konserwatywnych, równie jak i dzisiejszy namiestnik Galicji, a dawny wiceprezydent Michał Bobrzyński. Przy takich prądach u góry nauczycielstwo wiele potrzebuje siły, stanowczości, wytrwania, a zarazem taktu i spokoju, aby swe sprawy na dobrą drogę wprowadzić i istotnie cieszyć się należy, że Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych uzyskało sobie taką powagę. Towarzystwo też działa wytrwale i pożytecznie: ze spraw jego, podjętych w ostatnim roku, podkreślić należy wspaniałe wydawnictwo p. t. *Nauka i sztuka*; utworzenie *funduszu wdowiego*, zapewniającego natychmiastowe wsparcie wdowom i sierotom po zmarłych nauczycielach, gdy inny dawniejszy *fundusz im. A. Mickiewicza* udziela wdodom i sierotom zasiłków corocznych w d. 4-ym lipca, jako w rocznicę sprowadzenia zwłok wieszcza na Wawel; opracowanie nowego statutu towarzystwa, z prac zaś dydaktycznych zajęcie się reformą szkoły średniej za pośrednictwem specjalnej komisji, o czym „Nowe Tory“ pisały już w swoim czasie. [1]) Mówiąc o tych pracach, prof. Twardowski zachęca do ich kontynuowania, a zarazem wskazuje jeszcze sprawy nowe, jako obowiązek Towarzystwa, a więc: współdziałanie szkoły z domem przez urządzanie pogadanek i odczytów dla rodziców, zakładanie szkół średnich nowych typów, których obecnie ustawa austrjacka uznaje cztery, a wszystkie mają dawać prawa wstępu do uniwersytetu, a wreszcie dalsze kołatanie o uzdrowotnienie stosunków szkolnych, które pod wielu względami są jeszcze w Galicji opłakane. Mowa jego cała, przejęta duchem patrjotycznym, sięga zresztą i poza granice szkoły galicyjskiej, darzy współczuciem szkolnictwo

---

[1]) Por. Reforma szkolna w Galicji, zeszyt 2.

polskie innych zaborów i wzywa do jedności dla wspólnych celów.

Po tym przemówieniu, nad którym zatrzymaliśmy się dłużej, gdyż rzuca ono bardzo wyraźne światło na ducha, panującego w Towarzystwie nauczycieli szkół wyższych, następują właściwe ohrady. Naprzód zgromadzenie dla uczczenia jubileuszu cesarza Franciszka Józefa, obchodzącego w tym roku 60-ą rocznicę swych rządów, postanawia założyć kolonję wakacyjną dla słabowitych uczniów szkół średnich. Następnie dr. Nacher wygłasza referat, dotyczący właśnie tych opłakanych stosunków szkół galicyjskich, które najwięcej objawiają się w tym, że szkół jest za mało dla tej liczby uczniów, która potrzebuje wykształcenia, stąd w istniejących szkołach panuje przepełnienie, uniemożliwiające prawidłowy bieg nauki; proponuje więc zakładanie szkół w miastach mniejszych, powiatowych i to zakładanie szkół rozmaitych typów (realnych, zawodowych), gdy dziś wszyscy oddają dzieci swe do gimnazjów, nie mając innej drogi wyjścia; zwraca też uwagę na niebezpieczeństwa, wynikające z nadmiernego skupienia młodzieży w wielkich miastach: w Krakowie i we Lwowie, proponuje też szereg środków zaradczych. Referat ten wywołał bardzo żywą dyskusję, w której bądź polemizowano z referentem co do niektórych jego wywodów, bądź ilustrowano je przez barwne przykłady z życia. Po dyskusji uchwalono, co następuje:

1) Walne Zgromadzenie P. N. S. W. poleca Wydziałowi poczynić jak najenergiczniejsze starania u władz celem natychmiastowego otwarcia polskiego gimnazjum i polskiej szkoły realnej w Białej.

2) Walne Zgromadzenie P. N. S. W. uważa za konieczną decentralizację szkół średnich przez tworze-

nie nowych zakładów w powiatach bardziej pod względem oświatowym rozwiniętych.

3) Walne Zgromadzenie T. N. S. W. uważa za konieczne ścisłe przestrzeganie istniejących przepisów celem zapobieżenia ciągłemu przenoszeniu się uczniów do innych zakładów.

4) Walne Zgromadzenie T. N. T. W. poleca Zarządowi głównemu udać się do R. S. K. z prośbą, by poleciła Dyrekcjom uwidoczniać w sprawozdaniach szkolnych miejsce stałego zamieszkania rodziców podług powiatów.

W związku z temi uchwałami, które podaliśmy w pewnym skróceniu, pozostawał wniosek nagły Koła stryjskiego, przedstawiony przez prof. Piątka. Dał on barwną ilustrację gimnazjum w Stryju, skutkiem której zapadła uchwała: „Walne Zgromadzenie P. N. S. W. wzywa Wydział, aby niezwłocznie poczynił jak najenergiczniejsze starania celem usunięcia niezwykle anormalnych stosunków, jakie się potworzyły w gimnazjum stryjskim przez nagromadzenie 1123 uczniów w 25 oddziałach, a 3 budynkach znacznie od siebie oddalonych pod kierownictwem 1 dyrektora, 15 nauczycieli stałych a 26 suplentów. Walne Zgromadzenie uznaje stan ten za wysoce szkodliwy dla szkolnictwa i uważa jego usunięcie przez utworzenie drugiego gimnazjum już od nowego roku szkolnego, tudzież możliwie najwcześniejsze rozpisanie konkursu na posady stałe dla tegoż zakładu, za niezbędne.“

Uchwała ta stanowiła najlepsze przejście do następnego referatu prof. Petzolda *w sprawie pomnożenia posad stałych nauczycielskich w szkołach średnich.* Referat ten dotyczył innej bolączki szkolnictwa galicyjskiego—suplentów. Nietyle z braku sił wykwalifikowanych nauczycielskich, co z racji oszczędności, w gimnazjach galicyjskich część tylko posad zajmują nau-

czyciele etatowi, inne obsadza się t. zw. suplentami t. j. zastępcami nauczycieli. Są to najczęściej ludzie młodzi, niedoświadczeni w zawodzie, a przytym nie mogący nabrać doświadczenia, gdyż ciągle są przenoszeni z miejsca na miejsce, ze szkoły do szkoły i coraz to inne przedmioty wykładają. Najgorzej wychodzi na tym młodzież, gdyż, jak wiadomo, zarówno postępy w nauce jak i utrzymanie karności wymagają stałego, jednolitego kierunku, dobrego zżycia się nauczyciela z uczniami i uczniów z nauczycielem; cóż się dziać musi, gdy uczeń od klasy I-ej do VIII-ej—jak to stwierdzili przykładami uczestnicy zjazdu — ma do pewnego przedmiotu np. do języka polskiego 13-tu, a czasem 23-ch nauczycieli (tak!) Podobne stosunki, jak objaśnił prof. Stefan Zaleski, panują i w seminarjach nauczycielskich np. w Krakowie w seminarjum męskim jest 4-ch nauczycieli stałych, a 8-u suplentów, w żeńskim zaś prócz dyrektora i katechety niema wcale stałego nauczyciela. Oto z jaką starannością odbywa się kształcenie przyszłych nauczycieli! Nic dziwnego, że jednomyślnie uchwalono dwa wnioski:

1) Walne Żgromadzenie T. N. S. W. uważa niedostateczną liczbę posad stałych w szkołach średnich kraju za jedną z głównych przyczyn niedomagania tych szkół.

2) Walne Zgromadzenie T. N. S. W. poleca Wydziałowi wdrożenie kroków celem odpowiadającego potrzebie pomnożenia posad stałych nauczycielskich w szkołach średnich kraju (także w seminarjach nauczycielskich).

Na drugim posiedzeniu, które odbyło się tegoż samego dnia po południu, rozpoczęto od ważnej sprawy—przygotowania zawodowego nauczycieli szkół średnich. Referent, prof. Bronisław Gebert proponował w imieniu Wydziału rozszerzenie t. zw. hospitantur po gimnazjach t. j. praktyki kandydatów do

stanu nauczycielskiego pod okiem doświadczonych pedagogów. Hospitantury takie istnieją wprawdzie przy 4-ch gimnazjach, ale minimalna cząstka nauczycieli z nich korzysta. W dyskusji zwracano uwagę na sposób pomnożenia tych kursów praktycznych, a także na potrzebę teoretycznego kształcenia kandydatów nauczycielskich, ku czemu według prof. Stefana Zaleskiego ma służyć jak najrychlejsze utworzenie stałych katedr pedagogiki na uniwersytecie lwowskim i krakowskim (dotąd są tam tylko docentury). Inni mówcy stawiali wprost żądania uniwersytetom, a głównie fakultetowi filozoficznemu, aby studja na nim przygotowywały nauczycieli, nawet jeden z obecnych prof. Strutyński z Kołomyi żądał, aby profesorowie uniwersytetu byli pedagogami w tym znaczeniu, żeby wpływali na studentów i po za wykładem podtrzymywali słabe charaktery, zachęcali do pracy i t. p.

Wcale się nie dziwię, że przeciw takiemu postawieniu sprawy protestował prof. Twardowski w imię wolności i niezależności nauki na uniwersytecie: fakultet filozoficzny nie może być szkołą zawodową dla nauczycieli, ani profesor uniwersytetu mentorem studentów. Dziwię się natomiast bardzo, że w tak poważnym zgromadzeniu sprawa kształcenia nauczycieli wywołała dyskusję dość płytką i jałową. Gdy się porówna np. niedawną ankietę czeską w sprawie kształcenia nauczycieli i śmiałe, daleko idące jej wnioski, musimy uznać, że jednak my Polacy daliśmy się bardzo wyprzedzić w tym razie cudzoziemcom. Nie mamy dotąd rzeczywistego zamiłowania do pedagogiki jako nauki, nie rozumiemy dostatecznie znaczenia studjów teoretycznych dla nauczyciela. Gdyby nauczycielstwo galicyjskie miało istotnie to poczucie, wystąpiłoby z żądaniem daleko śmielszym np. akademji pedagogicznej, połączonej z uniwersytetem, jako oddzielny fa-

kultet lub od niego niezależnej w rodzaju projektowanego u nas Instytutu pedagogicznego im. E. Orzeszkowej; o ile zaś taka akademja nie istnieje, słuszną rzeczą jest domagać się stałych katedr pedagogiki, ale należałoby żądać nie kursu pedagogiki, przystosowanego do praktyki szkolnej t. j. informacji i wskazówek co do szczegółów postępowania, ale właśnie wykładu o bardzo wysokim poziomie naukowym, dającego z jednej strony podstawy ogólne filozoficzne wiedzy o wychowaniu, a z drugiej zaznajamiającego z postępem jej współczesnym, ze wszystkiemi prądami myśli pedagogicznej i z drogami, któremi ona dąży ku rozwiązaniu spornych dotąd i niewyjaśnionych kwestji. Tylko ten wysoki poziom wykładu pedagogiki na uniwersytecie zapewni jej postęp rzeczywisty i na praktykę szkolną wpłynie dobroczynnie; będzie to bowiem światło, które wyzwoli umysły nauczycieli od dogmatyzmu pedagogicznego, t. j. przywiązania do pewnych haseł i doktryn, przejętych często bezkrytycznie z podręczników praktycznych i wykładów popularnych; tego dogmatyzmu, który sprawia, że jedni nie mogą się pozbyć przestarzałej rutyny, a drudzy nie za postępem idą w wychowaniu, lecz za nowością i modą. Więc gdy prof. Twardowski powiada: „Co się tyczy żądania w kwestji katedr i wykładów pedagogiki — to znów nie jest zadaniem tych wykładów pedagogiki kształcić praktycznie pedagogów, tylko zgodnie z interesami uniwersytetów są to wykłady, kształcące ludzi naukowo pracujących nad zagadnieniami pedagogiki. Te katedry istnieją np. w Wiedniu, w Gracu, w Pradze, a są stworzone w zasadzie dla pielęgnowania nauki pedagogiki, ale nie dla potrzeb praktycznych. Oczywista, że przyklasnąć można tylko życzeniu, aby się i dla naszych uniwersytetów starać

o te katedry. By je oddać praktycznym pedagogom, byłoby może dla panów pożądanym, by je powierzyć ludziom, którzy naukowo badają pedagogikę, odpowiadałoby stanowisku uniwersytetów.“ Jabym powiedziała, że dla nikogo, kto dba o podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli, nie może być rzeczą pożądaną, aby wykłady uniwersyteckie obniżać, lecz w interesie samych nauczycieli leży, aby uniwersytety stały na straży pielęgnowania pedagogiki jako nauki. Ta sprawa jednak była na zjeździe traktowana tylko dodatkowo, głównie chodziło o przygotowanie praktyczne i w tym przedmiocie przeszły następujące uchwały:

1) Walne Zgromadzenie T. N. S. W. uznaje praktyczne wykształcenie kandydatów zawodu nauczycielskiego przed rozpoczęciem przez nich samodzielnej działalności w szkole średniej za niezbędne.

2) Ponieważ już istniejące kursy hospitantów w kilku gimnazjach Lwowa i Krakowa nie wystarczają do tego celu, Walne Zgromadzenie T. N. S. W. oświadcza się za jak najrychlejszym rozszerzeniem powyższych kursów na wszystkie gimnazja, szkoły realne i seminarja nauczycielskie we Lwowie i Krakowie, oraz na prowincji.

3) Walne Zgromadzenie wyraża życzenie, aby płacono wszystkim hospitantom stypendja, a profesorom, u których hospitanci są zajęci, stosowne renumeracje.

4) Walne Zgromadzenie T. N. S. W. nznaje za konieczne jak najrychlejsze systemizowanie katedr pedagogiki na obu uniwersytetach krajowych.

Następny punkt porządku dziennego dotyczył sprawozdania T. N. S. W. i wyjaśnień, jakich udzielał Wydział na interpelacje swych członków; jako sprawy wyłącznie lokalne, można je tu bezpiecznie pominąć. Krótko też wspomnimy o innych punktach tego

posiedzenia drugiego, choć są one ważne dla historji towarzystwa, a mianowicie: poprzedniego wiceprezydenta Rady Szkolnej, Edwina Płażka mianowano członkiem honorowym towarzystwa; z powodu przypadającego w roku następnym 25-lecia T. N. S. W. postanowiono wydać w Muzeum jego historję, wreszcie dla ulżenia w pracy prezesowi postanowiono utworzyć posadę dyrektora biura.

Trzecie posiedzenie w dniu 8-ym czerwca było najdłuższe i najpracowitsze, ciągnęło się bowiem od godziny 9-ej minut 15 rano do 3-ej minut 40 po południu. Na posiedzeniu tym prof. dr. Wasung zdał sprawę z działalności krakowskiej komisji reformy szkolnej, kreśląc w zajmującym referacie obraz zreformowanej ośmioklasowej szkoły realnej; zasadnicze myśli tego odczytu były też same, które przed rokiem wypowiedział prof. Łopuszański, co nas zwalnia od ich powtarzania, uczyniliśmy to bowiem już w oddzielnym artykule. Inną sprawą, poruszoną na tym posiedzeniu, była *pragmatyka służbowa dla nauczycieli szkół średnich*, którąby określiła jasno zarówno prawa ich jak obowiązki i cały stosunek do władz szkolnych. Nad projektem takiej pragmatyki, przedstawionej przez Wydział Towarzystwa, debatowano długo, gdyż sprawa to wielkiej wagi, otwierająca nauczycielowi choć tyle swobody, że wobec jasnej ustawy, nie jest zależnym od każdorazowych zarządzeń przypadkowych władzy szkolnej, ale w danym razie może się do tej ustawy odwołać i żądać dla siebie sprawiedliwości. W związku z tym był wniosek Koła tarnowskiego, referowany przez radcę Haburę, a żądający właśnie dokładnego wykazu wszystkich nauczycieli, któryby był jawną wskazówką przy mianowaniach i przenoszeniach na posady wyższe. Wniosek ten uchwalono w następującej formie: „Walne Zgromadzenie poleca

Zarządowi głównemu sporządzić jeszcze w bieżącym roku kataster, t. j. wykaz personelu nauczycielskiego, ułożony grupami zawodowemi według lat służby. Kataster ten ma być co rok wydawany; kandydaci zaś, którzy w ciągu roku uzyskają kwalifikację nauczycielską, mają być według grup drukowani w „Muzeum“ po każdym okresie egzaminów.“

Znaczną część czasu na tymże posiedzeniu zajęły wybory, które w tym roku były szczególnie skomplikowane z powodu następującej okoliczności. Oto rozwój towarzystwa, zwiększenie liczby jego kół prowincjonalnych, zmiana stosunków wywołały siłą rzeczy potrzebę nowego statutu. Statut ten został opracowany i przyjęty na zebraniu nadzwyczajnym 1-go lutego 1908 r. we Lwowie; nie może jednak wejść w życie, dokąd nie uzyska zatwierdzenia władzy. Z tego powodu walne zgromadzenie odbywało się jeszcze według statutu dawnego, ale spodziewano się, że nowy w ciągu roku zacznie obowiązywać. Tymczasem główna różnica tej nowej ustawy polega na tym, że wprowadza ona do zarządu przedstawicieli kół prowincjonalnych, gdy dawny statut cały wydział wybierał ze Lwowa, dając tym sposobem kołu lwowskiemu przewagę nad innemi. Wobec takiego stanu rzeczy postanowiono zrobić wybory podwójne: według dawnego statutu i warunkowo według nowego, obowiązujące z chwilą, gdy on wejdzie w życie. Obecnie Zarząd główny przedstawia się, jak następuje:

Dr. Kazimierz Twardowski, przewodniczący.

Prof. Stanisław Schneider, zastępca przewodniczącego.

Członkowie: 1) Dr. Bronisław Bandrowski, 2) Dr. Ludwik Bykowski, 3) Dr. Ludwik Finkel, 4) Bronisław Gebert, 5) Dr. Tadeusz Godlewski, 6) Władysław Gubrynowicz, 7) Dr. Marjan Janelli, 8) Jan Jędrzejow-

ski, 9) Dr. Włodzimierz Lenkiewicz, 10) Dr. Teodor Nacher, 11) Dr. Eugenjusz Piasecki, 12) Dr. Konstanty Wojciechowski, 13) Ks. Walenty Wołcz, 14) Dr. Karol Zagajewski.

Warunkowo zaś według nowego statutu wybrano 7-miu członków Zarządu głównego z po za Lwowa (po jednym z Krakowa, Bochni, Tarnowa, Jarosławia, Tarnopola, Stanisławowa i Przemyśla) 6-u zastępców zarządu ze Lwowa i 3 zastępców z poza Lwowa (z Sanoka, Krakowa, Jasła), nadto komisję rewizyjną, złożoną zarówno z przedstawicieli koła lwowskiego, jak i kół prowincjonalnych. Koło lwowskie ma wszędzie liczebną przewagę, jako niejako centralne, ale przez członków zarządu z prowincji i inne koła mają większy udział w sprawach towarzystwa, a przez to między całym nauczycielstwem kraju wytwarza się pewna łączność, która — jak mówi przysłowie — stanowi siłę. Więc ze szczerym poklaskiem przyjmijmy wiadomość, że przynajmniej na jednym odłamie ziem polskich nauczycielstwo do pewnej siły już doszło i sobie również powtarzajmy życzenie: „Łączmy się do wspólnej pracy i do wspólnej obrony naszych interesów, a i my będziemy silni!“

Aniela Szycówna.

Sprawy szkolne.

Od 27-go października do 4-go listopada 1908 r.

Szkoły polskie w Warszawie przeżyły w ciągu tygodnia, objętego powyższemi datami, znamienny dla swej historji okres, którego najważniejsze zdarzenia notujemy porządkiem chronologicznym po kronikarsku.

We wtorek d. 27-go października dzienniki wieczorne warszawskie zamieściły następująeą *odezwę Generał-Gubernatora:*

„W ostatnich dniach po mieście rozrzucane są w imieniu „Związku Narodowego Robotniczego“ nawoływania do bezwzględnego bojkotu wszystkich, kto się uczy lub w przyszłości zechce się uczyć w rosyjskich szkołach rządowych, zwłaszcza zaś studentów uniwersytetu oraz instytutów politechnicznego i weterynaryjnego. Wezwanie to czynione jest gwoli idei politycznej. Każdy Polak, kochający swą ojczyznę, powinien obecnie gorąco bronić swej polskiej szkoły i w tym celu moralnie obowiązany jest wszelkiemi dlań dostępnemi środkami bojkotować wychowańców rosyjskich, zwłaszcza wyższych szkół miejscowych. Taki jest sens rozpowszechnionych proklamacji. Niedorzeczność takiego postawienia kwestji sama się rzuca w oczy. Lecz, niestety, ta już nieraz ogłaszana w roku bieżącym myśl obrony polskiej szkoły w drodze gwałtu

nad szkołą rosyjską — znajduje swych zwolenników i wykonawców wśród ludności miejskiej. Dzisiejszy zamach w celu zabójstwa studenta instytutu weterynaryjnego, zakończony zadaniem temu ostatniemu trzech ran postrzałowych, szereg oburzających wypadków pobicia studentów na ulicach Warszawy w sierpniu, wrześniu i październiku r. b., pogróżki, rozsyłane profesorom uniwersytetu, czemu towarzyszyły namawiania studentów Rosjan do opuszczenia mieszkań, a nawet do wyniesienia się z miasta — wszystkie te ściśle ustalone fakty ujawniają tę smutną prawdę, że w Warszawie znalazło się jeszcze niemało oszołomionych rewolucyjnym szałem głów, które są gotowe na oślep rzucić się na najbardziej szalone wezwania, byle tylko były zabarwione pseudo-patrjotyzmem. Tymczasem nie wierzę, aby całe społeczeństwo polskie mogło współczuć, a tymbardziej współdziałać dzikim gwałtom pięści nad uczącymi się. Kulturalność społeczeństwa polskiego, zdawałoby się, powinna była ochronić je od takiej barbarzyńskiej metody, a przyrodzona Polakom miłość Ojczyzny nie może nie doprowadzić ich do świadomości tego, że, im silniej oni, poddani Państwa Rosyjskiego, będą powstawali przeciw rosyjskiej szkole państwowej, tym szybciej maleć będzie możliwość otrzymania z rąk tegoż Państwa (a z innych rąk otrzymać nie można) gwarancji dalszego utrzymania prywatnej szkoły polskiej. Bojkot szkoły rosyjskiej doprowadzi nie do obrony polskiej, jak się mylą gwałciciele, lecz przeciwnie—do jej zguby. Nie chciałbym również tymczasem przypuszczać, aby poszczególni polscy działacze polityczni, nawet ci, co 2 — 3 lat temu byli pociągnięci rewolucyjnym prądem, teraz po tylu rozczarowaniach, mogli znowu powrócić do rozwianej przez doświadczenie nadziei, by można

było osiągnąć coś gwałtem. Niechaj nie zapominają tak szybko, że nowe gwałty pociągną za sobą nowe ofiary ze strony narodu polskiego tak samo, jak i ofiary, poniesione dotychczas. Pozostaje zatym do przypuszczenia, że bezmyślna i występna myśl bojkotu wyszła po części z pośród niedojrzałej młodzieży, nie zdającej sobie sprawy ze swych czynów, po części zaś z pośród mętów społecznych, dla których istnieje jeden umiłowany cel—utrzymywanie stanu ciągłego fermentu w ustroju społecznym. Samozwańczo przywłaszczywszy sobie nazwę „Związku roboczego“ i w ten sposób rzuciwszy cień na pracującą klasę robotniczą, która już niemało ucierpiała w ostatnich trzech latach dzięki zaślepionym demagogom; ci, kryjący się za cudzemi plecami, podziemni burzyciele marzą prawdopodobnie o bezkarności swych knowań. Tym to występnym, zarówno w oczach rządu jak i samego społeczeństwa, odszczepieńcom otwarcie oświadczam, że nie pozostawię bez kary żadnego pośredniego lub bezpośredniego gwałtu nad uczącymi lub uczącymi się w miejscowej szkole rosyjskiej. Odpowiedzialność ponosić będą wszyscy, tak bezpośredni sprawcy, jak i pomocnicy, ukrywający się i nawet biernie odnoszący się do popełnianych w ich oczach gwałtów. W wymiarze kary nie zatrzymam się nawet przed najwyższemi normami. Pamiętajcie, że ochrona nadzwyczajna istnieje, i że sądy wojenne działać będą i na przyszłość.“

Nazajutrz po tej groźbie, we środę d. 28-go października rano, gdy młodzież przybyła na lekcje, zamknięto następujące szkoły męskie: 1) Szkoła techniczne Święcimskiego; 2) Szkoła imienia Staszyca; 3) Szkoła Tow. Kultry polskiej; 4) Szkoła Wojciecha Górskiego; 5) Gimnazjum im. Reja; 6) Szkoła 8 klasowa J. Radlińskiego; 7) Szkoła Konopczyńskiego; 8) Szkoła

Wróblewskiego; 9) Szkoła Ziemi Mazowieckiej Kujawskiego; 10) Gimnazjum Chrzanowskiego, 11) Szkoła Jeżewskiego; 12) Gimnazjum hr. Wielopolskiogo; 13) Gimnazjum im. Adama Mickiewicza; 14) Szkoła Grochowskiego; 15) Szkoła Nawrockiego na Pradze; 16) Kursy wieczorne przy ulicy Wielkiej. W szkołach tych pobierało naukę około 6000 uczniów. Aktu zamknięcia dokonano na podstawie następującego okólnika, rozesłanego do przełożonych: „Na mocy postanowienia generał-gubernatora warszawskiego z dnia 14/27 b. m. za Nr 55841 zakomunikowano mi w skutek przedstawienia kuratora okręgu naukowego z d. 15/28 za Nr. 26793. Uznano za konieczne zamknąć niezwłocznie na zasadzie punktu 9 art. 26 przepisów o stanie ochrony nadzwyczajnej wszystkie istniejące w m. Warszawie prywatne średnie męskie zakłady naukowe z językiem wykładowym polskim, pozostające pod kontrolą ministerjum oświaty. Komunikując o powyższym, polecam Panu, niezwłocznie przerwać zajęcia w prowadzonym przez Pana zakładzie naukowym i zamknąć ten zakład zgodnie z przytoczonym powyżej postanowieniem p. generał-gubernatora warszawskiego.

(Podpisano) Inspektor szkół m. Warszawy
Władimirow.

Straszna a niespodziewana wiadomość wstrząsnęła całym społeczeństwem polskim, nasuwając trudne do rozwiązania pytanie: „co teraz?“ Mówiono, że Koło polskie wniesie odpowiednią interpelację w Dumie; w Warszawie próby, czynione ze strony przełożonych. aby porozumieć się z władzą, zdały się daremne, chociaż nawet studenci uniwersytetu warszawskiego i instytutu weterynaryjnego podali do pism polskich oświadczenie, w którym wyrażają swój żal z powodu zamknięcia szkół prywatnych polskich, oraz przekonanie, że społeczeństwo polskie nie miało nic wspól-

nego ze sporadycznemi wypadkami napaści na studentów, wreszcie życzenie rozkwitu szkołom polskim. Kilka dni przeszło w ciężkim naprężeniu, a były to dni, które, z powodu przerwy w naukach z racji Wszystkich Świętych, nauczyciele i uczniowie przeznaczali sobie z góry na spokojne i miłe wytchnienia po trudach pierwszego kwartału. Dnia 2-go listopada w poniedziałek w Dzień zaduszny pisma polskie zamieściły następujące *oświadczenie.*

„Przedstawiciele polskich grup politycznych: Demokracji Narodowej, Stronnictwa Polityki Realnej i Polskiego Zjednoczenia Postępowego, rozważywszy fakt zamknięcia szesnastu szkół polskich w Warszawie, motywowany przez władzę propagandą bojkotu i aktami gwałtu nad studentami Rosjanami, uczęszczającymi do wyższych zakładów naukowych w Warszawie, uznali za konieczne oświadczyć w imię powyższych grup politycznych i z ich upoważnienia, co następuje:

1) Wyznajemy zasadę, że społeczeństwo polskie w działaniu, zmierzającym do zaspokojenia swych potrzeb narodowych i rozszerzenia swych praw—do środków niekulturalnych, a tymbardziej do gwałtu w żadnej formie i w żadnej dziedzinie, uciekać się nie może.

2) Zgodnie z wolą ogółu szkoła polska, dźwignięta i utrzymywana ofiarnością samego społeczeństwa, stroniąc od wszelkiej polityki, ma za zadanie być ogniskiem pracy i nauki, służyć ideałom dobra i prawdy i wychowywać w miłości do ziemi ojczystej, nie szczepiąc przytym żadnej nienawiści.

3) W pełnej świadomości, że taką jest wola społeczeństwa, że tak rozumieją swoje zadanie przewodnicy szkół i takiemi zasadami ożywioną jest ucząca się w nich młodzież—zastrzegamy się stanowczo przeciwko składaniu na całe społeczeństwo i szkolnictwo

polskie odpowiedzialności za karygodne czyny jednostek, stojących po za obrębem naszego wpływu, działających wbrew zasadom i poglądom ogółu polskiego i z wyraźną jego szkodą.

Warszawa d. 1/XI 1908 r.

(Podpisano):

Zygmunt Balicki, Stanisław Bukowiecki, Franciszek Nowodworski.

Henryk Dembiński, Stanisław hr. Łubieński, Antoni Donimirski.

Józef Jabłoński, Wincenty Lemański, Wacław Łypacewicz.

Nazajutrz po tym oświadczeniu t. j. we wtorek d. 3-go listopada rano gazety polskie zamieściły za „Dniewnikiem Warszawskim“ następujący komunikat:

„W d. 14-ym października zwróciłem się do społeczeństwa polskiego z odezwą, aby wpływało na ustanie wzrastającego bojkotu miejscowej szkoły rosyjskiej. Jakby w odpowiedzi na to, niektóre dzienniki polskie tego samego wieczoru, a inne później oświadczyły, że społeczeństwo pomóc w tym nieszczęściu nie może, że jest bezsilne i że znajduje się w położeniu bez wyjścia. Widząc w tym oświadczeniu fakt przykry usuwania się od żądanego w interesie samego społeczeństwa wpływu, byłem zmuszony uciec się do ostatecznego środka represji administracyjnej, w której możność zastosowania część społeczeństwa widocznie jeszcze nie wierzyła po przeczytaniu mojej odezwy. Nazajutrz 16 średnich zakładów szkolnych w Warszawie zamknięto. W d. 16-ym października jednej deputacji polskiej, która przybyła z prośbą o jak najrychlejsze otwarcie szkół, poleciłem odpowiedzieć, że dopóki społeczeństwo przez usta swoich przywódców politycznych nie będzie miało odwagi jawnie potępić bojkotu szkoły państwowej, niezależnie od form jego

objawu, do tej pory o uwzględnieniu tej prośby nie może być nawet mowy. Wczoraj w miejscowych dziennikach polskich ogłoszono w imieniu wszystkich jawnych polskich stronnictw politycznych odezwę, potępiającą bojkot, „w każdej formie i dziedzinie.“ Witając ten akt znamienny, jako niezbity dowód tryumfu trzeźwej myśli politycznej społeczeństwa polskiego nad resztkami wygasającej wiary w samowolę, zarazem przypuszczam, że od dnia wczorajszego młodzież, pragnąca uczyć się w szkole państwowej, zyskała nową rękojmię swojej fizycznej i duchowej nietykalności, trwalszą aniżeli środki policyjne lub ryczałtowe surowe represje. Tą nową rękojmią jest obecnie obrona, poręka samego społeczeństwa. Wobec takiego obrotu sprawy poleciłem dzisiaj otworzyć wszystkie zamknięte w Warszawie polskie zakłady szkolne.

Jenerał-gubernator warszawski

Jenerał adjutant *Skałłon.*

Nazajutrz we środę d. 4-go listopada młodzież wróciła do szkół, w których nauka idzie dawnym trybem.

Z LITERATURY.

Ignacy Chrzanowski. Wielka reforma szkolna Konarskiego. Odczyt popularny. Warszawa 1908. Nakładem i drukiem M. Arcta. (Książka dla wszystkich № 405).

Karol Appel. Język i społeczeństwo. Warszawa 1908 (Odczyty naukowe Towarzystwa Wyższych Kursów Handlowych).

Popularyzacja wiedzy za pośrednictwem żywego słowa, która w ostatnich czasach szerokie przybrała rozmiary, dała nam usłyszeć wiele wykładów, godnych... dłuższej trwałości nad jeden miły wieczór w sali odczytowej. Z przyjemnością więc odnajdujemy je w druku w tanich broszurach popularnych. Do takich należą dwie książeczki, których tytuły wymieniliśmy powyżej. Pierwsza zawiera odczyt prof. Chrzanowskiego, wygłoszony w roku zeszłym na rzecz Towarzystwa czytelń bezpłatnych w cyklu *Reformatorzy wychowania w Polsce.* Autor rzuca okiem na chwilę przełomową zarówno w dziejach, jak w pedagogice naszej—na wiekopomną reformę szkolną Konarskiego. Nie wdając się w szczegóły, nie rozbierając drobiazgowo programu *Collegium Nobillium* ze stanowiska pedagogicznego i dydaktycznego, kilku rzutami pióra uwypukla całą doniosłość reformy: przedstawia upadek oświaty i obyczajów za Sasów, opłakany stan szkół jezuickich, a następnie wskazuje dla kontrastu całkiem odrębny obraz szkoły Konarskiego. Tam zabobonna, formułkowa religijność przy obniżaniu charakterów, tu wykład etyki świeckiej i duch szczerze obywatelski; tam nieuctwo, tu wysoki poziom naukowy; tam wyłączne panowanie łaciny, tu obok łaciny język

polski i francuski; tam konserwatyzm, tu postępowość. Konarski założył wprawdzie jedną tylko szkołę, ale miał wpływ na wszystkie szkoły spółczesne i na przyszłość w postaci Komisji Edukacyjnej.

Czytelnikowi udziela się uwielbienie autora nietylko dla Stanisława Konarskiego, lecz i dla tych ideałów, których był głosicielem, a w których gorące ukochanie narodu łączyło się z rozumem niepospolitym, wznoszącym się wysoko ponad narodowe wady, ponad zabobony, przesądy i uprzedzenia współczesne. Taka lektura oddziałać może ożywczo na wszystkich, a książeczka o wielkim pedagogu znaleźć się powinna wszędzie, przedewszystkim zaś tam, gdzie o pedagogice wogóle, a o pedagogice polskiej szczególniej mętne panują pojęcia. Pedagog-specjalista przeczyta ją z przyjemnością, lecz zamknie z pewną tęsknotą: „Dlaczego wogóle tak mało dotąd znamy naszych pedagogów i tak mało staramy się ich poznać? Konarski jest nam lepiej znany ze względu na to, że był pisarzem nie tylko pedagogicznym lecz i pelitycznym; ale czym są te wszystkie prace, studja, monografje, broszury, artykuły, które mamy o nim, w porównaniu z tą ilością dzieł, które Czesi poświęcili Komeńskiemu lub Niemcy Pestalozziemu, a które stanowią niemal już całe bibljoteki, jak w literaturze komentarze Dant'ego lub Szekspira! Zeszłoroczne odczyty p. t. *Reformatorzy wychowania w Polsce* nie cieszyły się frekwencją, co zapewne zraziło do urządzenia nowej ich serji, nie mamy ani całkowitej historji pedagogiki polskiej, ani całkowitej bibljografji pedagogicznej polskiej, więc choć nas cieszy piękny odczyt p. Chrzanowskiego, lecz budzi większe jeszcze łaknienie i jako głodni pytamy: „czemu nie więcej?“

Prof. Karol Appel rozpoczął d. 20 listopada 1907 r. szereg odczytów, urządzanych przez *Towarzystwo wyższych kursów handlowych* wykładem p. t. *Język i społeczeństwo*, gdzie w łatwej i dostępnej formie poruszył przedmiot dla wielu nowy: znaczenie języka jako zjawiska społecznego, związek między lingwistyką a socjologją. Zwróciwszy naprzód uwagę na samo zjawisko mowy, w której wytworzeniu bierze udział cały niemal organizm, rozprawiwszy się krótko ze zbyt ciasną teorją lokalizacji mowy w pewnych ośrodkach mózgu, zwraca uwagę, że język można rozważać: ze stanowiska biologicznego, psychologicznego i spo-

łecznego i to ostatnie czyni swym przedmiotem. Tutaj więc kolejno wyjaśnia na dobrze dobranych przykładach zjawiska naśladowania bezwiednego lub mniej lub więcej świadomego, stąd płyną pewne odrębne mowy: w danej rodzinie, w danej okolicy (narzecze), w danej warstwie społecznej; dalej różnice między językiem potocznym, ceremonjalnym, książkowym, języki zawodowe t. j. specjalne znaczenie, nadawane pewnym wyrazom w zastosowaniu do jakiegoś zawodu, różne gwary złodziejskie, bandyckie i t. p. wreszcie języki sztucznie wytworzone. Rzuca też okiem na historję języka t. j. na zmiany w wymawianiu, formach gramatycznych, używaniu pewnych wyrazów, wytworzone z biegiem czasu, posiłkując się głównie przykładami z języka francuskiego. Ciekawy ten odczyt zajmie niewątpliwie i korzyść przyniesie zwłaszcza nauczycielom języków; zastosowań pedagogicznych autor sam tu nie robi, ale odczyt jego mógłby podsunąć myśl do bardzo ciekawej pracy w szkole, mianowicie do zaznajamiania się z językiem dzieci starszych, wychowujących się razem. Tutaj znaleźlibyśmy niewątpliwie te wszystkie zjawiska i pokrzyżowania, o których autor mówi w zastosowaniu ogólniejszym; każde dziecko wnosi do szkoły pewien sposób mówienia, wytworzony już w rodzinie i w okolicy, z której pochodzi, każde wywiera pewien wpływ na kolegów i wzajemnie pod ich pozostaje wpływem; dalej całe to młode społeczeństwo styka się z językiem ludzi dorosłych wykształconych, nauczycieli, będzie tu więc coś podobnego, jak wpływ warstw oświeconych na mowę ludową; poznaje język książkowy, terminologję naukową i piękne zwroty poetyczne; wytwarza własne wyrażenia uczniowskie, jakby język zawodowy o licznych nazwach technicznych; a nierzadko tworzy cały język sztuczny, którego używa, nie chcąc być zrozumianym przez starszych. Obserwując to samo dziecko lub tę samą gromadkę przez czas dłuższy, możnaby nawet odnaleźć przykłady, jak pewne wyrazy wychodzą z użycia, są zastąpione przez inne, albo też zmieniają pierwotne swe znaczenie.

Aniela Szycówna.

Ignacy Chrzanowski. Historja literatury polskiej. Książka dla młodzieży (z wypisami). Częśc I-a. Literatura niepodległej Polski. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa 1908.

Wielką zasługę położył prof. Chrzanowski dla szkolnictwa polskiego, a przez to pośrednio dla całego społeczeństwa, dając w rękę młodzieży swoją „Historję literatury polskiej.“ Dotychczasowe podręczniki szkolne tego przedmiotn grzeszyły ogromnie pod względem pedagogicznym: dbały przedewszystkim usilnie o pomnożenie ilościowego zasobu wiadomości ucznia; autorowie zaś—ile można wnosić—nie zastanawiali się wcale nad tym, czy i jak ów zasób wiedzy zostanie wchłonięty. Świadczą o tym owe olbrzymic szeregi nazwisk, całe litanje dzieł, oraz kolejno po sobie idące suche a zwięzłe streszczenia, brzydkie szkielety pięknych utworów. Z poza gęstwiny drzew młodzież nie widziała lasu i ten długi spis imion, tytułów, zasłaniał jej widok na przeszłość dziejową, przeszkadzał odtwarzaniu sobie w umyśle obrazu minionych czasów, pokrywał pyłem niezrozumienia dawną i obecną kulturę, a nie dając możności wgłębienia się w ducha pisarzów, ani też nawet przeczytania ich dzieł, zostawiał w umyśle ucznia wspomnienie jakiejś trudnej, z męką wyuczanej na pamięć nomenklatury, niewiadomo do jakiego użytku przeznaczonej.

Książka prof. Chrzanowskiego zrywa z tym szablonem; zrywa też z innym zwyczajem, dotąd upowszechnionym, mianowicie z oddzielnemi do Historji literatury wypisami. Teorję najlepiej ilustrować przykładem i dobrze jest ów przykład mieć pod ręką, inaczej całość nie będzie osiągnięta. Wielką więc wygodą dla ucznia, a i dla nauczyciela są umieszczone w „Hist... liter. pols,..“ wyjątki z autorów, wybrane bardzo trafnie i z wielkim smakiem. Odczytywanie ich naprzemian z uwagami, oświetlającemi epokę, ma *doniosłe* znaczenie, bo niezmiernie ułatwia zapamiętanie osobistości psychicznej autora. Powiedzielibyśmy tylko, że tych wypisów,—dostatecznych z początku—gdy idzie o wiek XVIII-ty, jest już za mało, a raczej, że nie przedstawiają się one w postaci dłuższych wyjątków, któreby prędzej dawały możność scharakteryzowania całego dzieła. Prawda, że w klasie niepodobna przeczytać i tego, co zamieścił p. Chrzanowski, ale młodzież musi czytywać też i w domu;

domowego czytania wymagać winniśmy w imię dobra samychże uczniów, nie zawadzi też podać im nieco więcej materjału z kilku celniejszych autorów, pomijając zupełnie mniej ważnych. Najwłaściwszą rzeczą jednakże byłoby wydanie paru całkowitych dzieł; wprawdzie takie nieliczne wydania istnieją, że dotąd ich jednakże za mało, musi też i podręcznik do historji literatury uwzględnić ten brak i obciążyć się większym balastem wypisów. Książka wychodziła stopniowo, w miarę posuwania się pracy autora, to też nawet tak sumiennemu i wykształconemu pracownikowi jak prof. Chrzanowski niepodobna było uniknąć pewnej nierówności. Wypadła ona na korzyść literatury staropolskiej, a zwłaszcza wieku XVI-go, owego wieku, umiłowanego przez autora.

Rozpatrzmy się w całości.

Opracowanie początków literatury w Polsce nie pozostawia nic do życzenia: jest jasne, przystępne, zajmujące. Tylko że może za wiele czasu i miejsca zabiera: tłumaczenia z łaciny bądź co bądź nie dają należytego pojęcia o stylu pisarza, wreszcie, zwykle niema czasu na ich rozbiór literacki, zabytki zaś polszczyzny to właściwie dział językoznawczy—miejsce nań byłoby według projektowanego przez prof. Kryńskiego (na zjeździe historyczno-filologicznym) planu dopiero w ostatniej klasie t. j. VII-ej lub VIII-ej. Zdaje się, że bez szkody dla uczniów kl. 5-ej lub 6-ej nawet, możnaby literaturę aż do Reja wykreślić z podręczników szkolnych, t. j. podać jej krótki przebieg, nie wdając się jednak ani w czytanie zabytków, ani w ich rozbiór.

Poza tym cały 1-szy zeszyt t. j. literatura średniowieczna i wieku XVI-go to jedno spokojne, potoczyste opowiadanie, wzór pięknej a łatwej prozy, w tonie podniosłym, nacechowanym głębokim uczuciem patrjotyzmu. Kocha widocznie p. Chrz. Modrzewskiego i Skargę i czcią dla tych mężów chce przejąć młodzież szkolną. Mimowoli może nawet chętniej przygląda się ludziom, niż pisarzom. Stąd pochodzi szlachetnie patetyczny ton historyka literatury wieku złotego, stąd też pewne wyolbrzymienie postaci, jakby wziętych z jakiegoś nowego Plutarcha, Trudno np. zgodzić się z autorem, że Rej zupełnie świadomie stworzył literaturę polską... „Jego szlachetna duma narodowa nie

mogła pozwolić na to, by Polska, kraj tak wielki i potężny, nie miała własnej literatury. Więc kiedy widział, że o jej stworzeniu nie myślą jakoś ludzie uczeni, którzy uniwersytety włoskie pokończyli, porwał się do czynu on, prostak i nieuk, i zaczął pisać pod przepięknym hasłem:

A niechaj narodowie wżdy postronni znają,
Iż Polacy nie gęsi, iż swój język mają.“

Wszystkie te myśli są prawdą, tylko że porządek chronologiczny został odwrócony. Wiemy mianowicie, iż Rej pisał bardzo wcześnie, a jeszcze wcześniej składał rymy, nie zapisując ich: niepodobna przypuszczać takiego wysokiego a stałego napięcia świadomości w młodzieńcu, od niechcenia zabawiającym się piórem, aby odrazu ocenił swe zdolności i mógł sobie—nie według sił nawet, ale według zamiarów—zakreślić tak olbrzymi plan, jakiego nawet nie widział przed sobą Dante, tworząc istotnie „boską“ komedję. Gdy sama sztuka pisania już całkowicie pociągnęła Reja, gdy dzieło zostało przynajmniej nawpół dokonane, wtedy jako pieśń tryumfu zabrzmiały słowa: „A niechaj narodowie wżdy postronni znają...“ Założeniem jednakże one nie są; raczej skonstantowaniem faktu.

Prześliczna jest charakterystyka Modrzewskiego, a bardzo trafne przeciwstawienie go Rejowi, ale gdy już mowa o poglądach społecznych myśliciela—moralisty, nie należałoby pomijać i niektórych ich słabych stron np. o pomyśle—nie własnym zresztą Modrzewskiego—kontroli społecznej, pomyśle niemal gieometrycznym a ciasnym i utopijnym, tchnącym, przy wielkiej miłości bliźniego, wielką też nietolerancją dla swobody indywidualizmu, zawiewającą z Gienewy. Nie zawadziłoby też parę słów o rodzaju zdolności pisarskich autora dzieła „O naprawie rzeczypospolitej“—w ten sposób obraz byłby pełniejszy, choć mniej jednolity i nie wzbudzałby w umyśle czytelnika pytania: czemuż, gdy było tylu *wielkich*, nie było *wielkości*? (Patrz w zakończeniu: „*Wielkość* literatury naszej przypada dopiero na czasy porozbiorowe; *wielkość* da jej dopiero Mickiewicz...)

Doskonała za to jest charakterystyka twórczości Kochanowskiego: człowieka i poetę tu poznajemy i postać ta stoi jak żywa przed nami i blizką mimo odległości wieków

się wydaje, a to nietylko dla niespożytego piękna swych utworów, ale i dla jasnych i mądrych słów, jakiemi p. Chrzanowski to piękno poezji Kochanowskiego wskazać umie. Rozdział o Modrzewskim i Kochanowskim to prawdziwe klejnoty cennej pracy p. Chrzanowskiego i niezmiernie charakterystyczne dla zrozumienia stanowiska krytyka-historyka: niezawsze jest ono objektywnie estetyczno-literackie, ale zawsze patrjotyczno-uczuciowe, bynajmniej jednak nie w ciasnym lecz w najlepszym znaczeniu tego wyrazu. Powiedzielibyśmy, że nie dość piękną kartę jak na swe stanowisko w krainie sztuki ma w „Hist. liter. pol.“ Skarga, ale coprawda przytoczono tu dużo wyjątków z jego kazań, a te mówią same za siebie i napewno odpowiednio przeczytane przemówią do uszu i do serc młodzieży. Zawsze jednak byłoby dobrze, gdyby prof. Chrzanowski wyzyskał krytycznie materjał językowy „kazań,“ tak jak to zrobił z myślowym.

Przy systematycznej nauce w klasie *niejedno* w „Hist. lit.“ można będzie skreślić, ale *wszystko* pożytecznie będzie przeczytać, bo te kamyczki ułożą się w barwną mozajkę kultury Polski szlacheckiej XVI-go wieku; powtarzamy: szlacheckiej, bo o takiej ciągle mówi autor podręcznika, a zresztą, na odmalowanie innej mało, niestety, barw zostawili nam pisarze wieku złotego!

Tylko gdy mowa o kulturze w wieku XVI-ym, jeszcze jedno zdałoby się nam godnym zaznaczenia, mianowicie: że literatura piękna w każdym kraju i w każdym czasie jest kwiatem umysłowości ludzkiej, kwiatem, który często wysoko ponad grunt, skąd wyrósł, wystrzela. Że ogół polski nie dorastał do poziomu choćby Szarzyńskich, Górnickich, to powiedział już w niejednym miejscu, (np. gdy mowa o Bielskim) p. Chrzanowski, ale wartoby przypomnieć toż samo co do innych narodów. Wiele się mówi między innemi o wpływach włoskich, o tym, że Górnicki tłumaczy Castiglione'a, że Kochanowski w Padwie wyrósł na humanistę i znawcę starożytności... i t. d., można łatwo stąd popaść w błędne mniemanie, jakoby Włosi byli jakąś arystokracją duchową względem Polaków: zdanie to, słuszne o ile się tyczy jednostek, byłoby najzupełniej błędne, gdy idzie o cały ogół włoski (porównaj Burckhardta, Chłędowskiego i innych) — i o tym nie zawadzi przypomnieć dla uniknięcia bezkrytycznego uwielbienia zarówno renesansu jak wogóle „zagranicy.“

Traktowanie literatury wieku XVII-go nie stoi na tej wyżynie, do której przyzwyczailiśmy się, czytając poprzedni zeszyt. Brak tu przedewszystkim tej jasności, tej przejrzystości budowy, jaka cechuje zarysy poprzednich epok; mamy wrażenie, że autor nie daje nam syntezy wieku „zanikania mądrości i piękna“ — mimo jędrnych określeń poszczególnych zjawisk (np. obiór Wiśniowieckiego: „dobitnie świadczy o zupełnym ogłupieniu politycznym szlachty“ i t. p.)

Złożyło się na to sporo przyczyn. Pierwszą zapewne jest ta gęstwina literacka, jaką przedstawia wiek XVII-ty, oraz ten brak punktów wytycznych w przeróżnych zakrętach i zwrotach myśli polskiej, brak wreszcie jednolitych postaci śród piszących. Poza tym wiek XVII-ty został właściwie od niedawna „odkryty“ dla historyka literatury, a raczej praca odkrywców trwa jeszcze ciągle—dość wspomnieć badania prof. Brücknera i stąd pochodzi trudność w zajęciu takiego stanowiska, z którego najszerszaby się otwierała perspektywa na ów okres. Prócz wyżej wymienionych zdaje się nam, że znajdujemy jeszcze jedną przyczynę nierównego traktowania tych dwu okresów. Krytyk czy historyk, o ile tylko nie jest rzemieślnikiem, lub o ile jego umysł nie sięga wyżyn nadludzkich—czego chyba trudno wymagać—nie każdy dział swej nauki jednakowo umiłuje, nie wszędzie też jest zdolny uchwycić puls ukrytego życia. Otóż zdaje się nam, że p. Chrzanowski rozkochany jest w literaturze Zygmuntowskiej; świadczą o tym zresztą jego niedawne a tak piękne wykłady w T, K. N., natomiast wiek XVII-ty mniej mu trafia do *serca*, i autor nagina się rzecby można z przykrością do rozpatrywania pstrokacizny i ubóstwa myśli owej, licznej rzeszy zdobywców Parnasu; jaskrawego nadmiaru barw, przelewającego się przez brzegi życia, tężyzny sarmackiej zdaje się nie widzieć p. Chrz., a przynajmniej nie zajmować wobec niej stanowiska widza—artysty; zaś widz—obywatel jest w nim smutny i niechętny. To też i czytelnik nie ujmie pamięcią jednego ciągłego obrazu, ale przewijają się przed nim postaci i myśli bardzo słabo ze sobą powiązane. Jeżeli gdzie, to w tej części podręcznika przydałoby się dużo skreślić i może nawet układ całkowicie zmienić, zarzucając porządek szufladkowy rozpatrywania chronologicznie pisarzy jednego po drugim: byłoby może lepiej wybrać jakieś trzy, cztery bardziej cha-

rakterystyczne postaci, (do takich należy np. świetnie opracowany W. Potocki); resztę zaś pominąć, wymieniając nazwiska tylko przygodnie, obok przytoczenia wypisów, które miałyby ilustrować krótką *historję kierunków literackich* w Polsce XVII-go wieku. Właśnie ten ostatni sposób zastosował autor do 1-ej połowy wieku XVIII-go, który to okres nazywa silnie a dobitnie wiekiem „zdziczenia literatury“, i dowody tego zdziczenia bardzo trafnie zestawia. Zagłębiając się dalej w czytanie, powiedzielibyśmy jednakże, iż nadmiar popularności nie wychodzi na dobre książce: w. XVI-ty traktowany był daleko poważuiej niż XVII, chociaż uczniowie wcześniej się z Złotym okresem zapoznają; pierwsza zaś połowa XVIII-go, mimo iż pisana dla uczniów o rok starszych, a w każdym razie już wczytanych w historję literatury, jest napisana stylem aż nadto łatwym i utrzymana w tonie dydaktyczno-moralnym, który, stosowany w dalszym ciągu, nuży cokolwiek swą jednostajnością.

Ów dydaktyzm panuje wszechwładnie w 3-cim zeszycie, tam, gdzie właśnie już wyłącznie możnaby poprzestać na rozbiorze literackim utworów, bo spostrzeżenia natury społecznej same się nasuną czytelnikowi, przygotowanemu przez dokładną znajomość i zrozumienie dwu pierwszych części podręcznika. Autor, sam istotnie szczery i głęboki patrjota, silnie reaguje na wartość moralną pisarzy wieku XVIII-go, oraz rozpatruje ich działalność przedewszystkim pod kątem widzenia pożytku ojczyzny. Rzecz to szlachetna i nadaje miejscami wysoce podniosły ton „Historji literatury“, ale wymaga od ucznia takiegoż stale trwającego podniesienia ducha: otóż, zdaje się nam, że podobne napięcie uczuć obywatelskich może się zdarzać i często nawet, ale w chwilach, że tak powiem, świątecznych—życia; na codzień—nie, bo wtedy łatwo zmieni się w szablon i jednostronność.

Tak więc olbrzymia zaleta dzieła może się stać wadą podręcznika. Zresztą wynagradzają to świetne karty, jakich pełno w ostatnicj części książki: czytamy tam taki np. rozbiór twórczości Krasickiego, a jeszcze lepszy—Karpińskiego, może tylko za pobieżnie jest przedstawiona gieneza sentymentalizmu, to znów żywo skreśloną postać Staszyca, choć zbyt tragicznie pojętą; są to wzory sumiennej i nau-

kowej krytyki literackiej, połączonej z wielką zdolnością popularyzowania przedmiotu.

Niekoniecznie jednak do popularności wykładu potrzebne są wyrażenia nadto obrazowe. Wszelkie takie zwroty jak: „ulubioną i prawie jedyną jego (racjonalizmu) bronią w burzeniu tradycji i powag były drwiny... często *niegodziwe* szyderstwo."

...„Niektóre (przepisy) są bardzo słuszne i do *sądnego dnia* powinny obowiązywać piszących..."

...„ci pasterze sielankowi do pasterzy prawdziwych są tak podobni, *jak pięść do nosa.*"

...„z pewnością Naruszewicz nie wątpił, że to *bardzo śliczne.*" (!)

...„o takim to społeczeństwie (na łonie natury) *bredził* w XVIII-ym wieku Russo."

...„żona modna", sentymentalna, sfrancuziała gąska warszawska z *przewróconym łbem...*"

O Trembeckim np. gdy tenże twierdził, że „szanuje wszystkie prawdy, które kościół ś. do wierzenia podaje," mówi p. Chrzan. z uniesieniem: „kłamstwo bezczelne! On żartował sobie z Objawienia... Nie Syn cieśli był mn Bogiem, tylko Wolter..."

Nie wierzymy wogóle, żeby ktokolwiek był Bogiem dla Trembeckiego. ale gdyby rzeczywiście tak było, możnaby żałować jego zaślepienia, w żadnym zaś razie nie potępiać za to bezwzględnie. Zdolność do głębokich uniesień, do jakiejś religijności właśnieby rehabilitowała Trembeckiego, tylko że on tej zdolności nie posiadał i słowa uwielbienia dla Woltera mają tyleż wartości, co ody do Repnina.

...„pasterki, oprócz pasterzy, kochają jeszcze *okropnie* swoje owieczki..."

...„natura o mało nie *zwarjowała* ze szczęścia", kiedy Palmira wyznała miłość kochankowi.

...„Na domiar nieszczęścia licho przyniosło mu na kark siostrę z kilkorgiem dzieci..."

...„(Kołłątaj) nie dal się nikomu (nawet Russowi) na plewy złapać, ceniąc tylko takie myśli, które się urzeczywistnić dadzą..."

Gdy autor przytacza „Hymn do miłości ojczyzny" Krasickiego, chcąc zaznaczyć jego popularność, mówi: „Sło-

wacki, który się na bajkach Krasickiego uczył czytać, nazwał go najpiękniejszą ze wszystkich jego bajek."

Że Słowackiemu ten hymn się podobał, wiemy, ale w „Beniowskim" ze straszliwym sarkazmem mówi, że ten hymn „prócz kotów, lisów, czajek jest najpiękniejszą z Krasickiego bajek", nie piękność formalną ośmiowiersza miał na względzie, lecz niezgodę jego treści z rzeczywistością! To więc świadectwo Słowackiego najlepiejby tu pominąć.

Charakteryzuje książkę p. Chrzanowskiego rozdział, stanowiący jej zakończenie, rozpoczęty zaś od słów Kochanowskiego: „A jeśli komu droga otwarta do nieba — tym, co służą ojczyźnie." Ten ideał dobra publicznego przyświecał autorowi w ciągu całej pracy, cześć dla tego ideału widnieje w charakterystykach zasłużonych pisarzów. Nie wyszło to na szkodę opracowania krytycznego dziejów literatury, ale zabarwiło je dążnością moralizatorską. Tak niegdyś Naruszewicz wzorował się na Tacycie i celowo pisał swą „Historję" dla uzdrowienia chorego społeczeństwa; widzimy że tendencja nie przeszkadza do stworzenia poważnego dzieła, byle w mierze ją stosowano. Pan Chrzanowski wysoko ceni znaczenie etyczne samej literatury i z tego też stanowiska spogląda na jej dzieje. Gdyby jeszcze odrzucił nadmierną chęć popularyzowania wykładu, a natomiast pogłębił analizę czysto literacką w miarę posuwania się ku czasom nowszym, byłoby to może pożyteczne dla uczniów, czy też czytelników, a z drugiej strony takie ustopniowanie trudności nadawałoby większą harmonijność całej książce.

W każdym razie i teraz jest ona, jako owoc ścisłych a gruntownych studjów oraz niepospolitych zdolności pedagogicznych, pracą bardzo wartościową, a ku „poczciwej sławie" i „pożytkowi dobra spólnego" szczęśliwie dokonaną. Ufamy, że nie będzie ona „za śpiewanie i muzykę, po której się słuchaniu nic nie zawiąże."

H. Willman-Grabowska.

Władysław Umiński. Przygotowanie do nauki gieografji, z 76-ciu rysunkami i mapą ziem polskich. Warszawa (bez daty).

Autor, jak nam oznajmia w „przedmowie", miał na celu przedszkolne przygotowanie dziecka do nauki gieogra-

fji w szkole. Odpowiednio do tego celu i stopnia nauki autor, jak zapewnia „pominął pojęcia oderwane, zbyt ogólne"; pominął zwłaszcza pojęcia z gieografji astronomicznej (której nadużywanie zarzuca innym autorom podręczników gieograficznych).

Podręcznik p. Umińskiego jest zarazem nauką gieografji i nauką o rzeczach: rozpoczyna się od „domu“, a kończy na „postaci ziemi.“

Punkt wyjścia autora jest zupełnie słuszny i zamiar chwalebny—książka tego rodzaju jest bardzo potrzebna. Chodzi jedynie o to, jak autor przeprowadził w szczegółach postawione sobie zadanie.

Przypatrzmy się więc bliżej tym szczegółom, idąc stronica za stronicą.

Str. 3; „taki kierunek nazywa się pionowym, albo inaczej prostopadłym“—„są poziome, to znaczy, że leżą tak jak równa powierzchnia ziemi.“

Są to określenia wadliwe: linja prostopadła może nie być pionowa, a równa powierzchnia—nie być pozioma. Autor pomięszał tu pojęcia gieometryczne z gieograficznemi.

Str. 8. Autor zbytnio zidentyfikował tu Polaków z katolikami: jest przecież wielu Polaków wyznania protestanckiego lub mojżeszowego; wielu też jest bezwyznaniowych. Po cóż wciskać tę rzeczywistość w fikcyjną częściowo kategorję policyjną? — zwłaszcza gdy chodzi o przedstawienie rzeczy dzieciom, którym przecież należy podawać rzeczywistość, a nie wysokie uogólnienie.

Str. 11. Autor każe tu dzieciom mierzyć grunta, nie dawszy pojęcia miary kwadratowej.

Str. 13. To co autor mówi o policji miejskiej jest zbyt formalne, a nawet naiwne. I tu znów autor wpaja w umysł dziecka fikcje zamiast rzeczywistości, która jest od nich bardzo daleka.

Str. 15. „Jeżeli *wejdziemy* na wysoką górę, to się przekonamy, że widnokrąg rozszerza się coraz bardziej.“ Wadliwa stylizacja: dziecko nie może inaczej pojąć tego twierdzenia, jak tylko w sposób następujący: wejdę na wysoką górę i spojrzę dokoła, a widnokrąg będzie wciąż rósł i rósł.

Str. 16. „Ta strona widnokręgu, gdzie słońce stoi

najwyżej w samo południe na niebie, nazywa się południem“—znów wadliwość: pleonazm.

Str. 17. „Znając strony świata i położenie okolicznych wiosek i miast, można trafić do każdego z nich“—znów wadliwość!

Str. 18. Mówiąc, iż „gwiazdy dokonywają w ciągu dnia i nocy obrotu dokoła gwiazdy, zwanej biegunową,“ autor wnioskuje: „gwiazda biegunowa wskazuje nam *więc* północny kierunek.“ Dla czego „więc”? — zapyta każde dziecko zdziwione,

Str. 20. Autor dla wyjaśnienia pozornego dziennego ruchu słońca podaje figurę połowy kuli niebieskiej z trzema drogami słońca (w przesileniach i w porównaniach). Ażeby coś podobnego ujrzeć, trzebaby uczynić zadość dwom warunkom, wzajemnie wykluczającym się: trzeba przenieść się z ziemi w obszary planetarne, a zarazem pozostać na ziemi (aby wskutek ruchu ziemi doznać wrażenia ruchu słońca !). Wprawdzie w nauce dla celów badań lub wyjaśnień robi się nieraz najniemożliwsze przypuszczenia: przeciąga się np. drabinę przez ziemię na wylot („dziura Maupertuis'a“), umieszcza się obserwatora w środku ziemi, a ją czyni się szklaną (rzut gnomoniczny) i t. d. i t. d., ale jak można w danym razie stawiać tak wielkie wymagania wyobraźni dziecka, któremu o parę stronic przedtym tłumaczy się, co to jest wuj a co stryj?—jak może to czynić zwłaszcza ten sam autor, który w „przedmowie“ tak zarzekał się „pojęć oderwanych,“ i „zbyt trudnych dla umysłu dziecka”, który potępiał podręczniki gieograficzne, zaczynające od pojęć z gieografji astronomicznej? Bo przecież to co w „przedmowie“ potępił, to w tekście sam umieścił i nie dość: co potępił w podręczuikach szkolnych, to umieścił w książce, mającej służyć za wstęp do tych podręczników i jeszcze nie dość: umieścił w formie tak trudnej, jaka w podręcznikach szkolnych elementarnych rzadko się napotyka.

Doprawdy warto mieć więcej pamięci lub konsekwencji—wogóle więcej świadomości podczas pisania.

Str. 21. „Dni w zimie są krótkie, na wiosnę rosną“—czyż dopiero „na wiosnę?“

Str, 24. „Na naszym planie każdy cal będzie więc oznaczał łokieć, ale łokieć ma 24 cale. Ile razy więc nasz rysunek będzie mniejszy od prawdziwej klasy? —Dwadzie-

ścia cztery razy!? — „Podziałka pokazuje więc, ile razy *przedmioty* na planie są mniejsze od prawdziwych.“

Autor więc zmniejszenie linijne bierze za kwadratowe!—Zanim się dziecku wytłumaczy skalę, warto przygotować je do tego przez—pracę nad sobą samym.

Str. 29. Dla pierwszego zapoznania dzieci z mapą, autor mówi: „oto macie mapę naszej *gubernji*.“ No, nie bardzo znów ona taka „nasza“; przytym poznanie mapy, to nie poznanie podziałów administracyjnych. Autor tak syntetyzuje; „powiat—gubernja—cały kraj.“ Pyszne pod względem gieograficznym, a pożyteczne pod etycznym pojęcie „kraju!”

Str. 31. To też pod patrjotycznym tytułem: „gdzie leży nasza ojczyzna“ czytamy: „Kraj, w którym mieszkamy, nazywa się Królestwem Polskim” — taka kongresowo-administracyjna „ojczyzna“!

Str. 33. Pojęcie skały jest u autora chwiejne: „ląd składa się ze skał,“ ale: „skały nie wszędzie znajdują się na powierzchni ziemi“ (więc ląd widocznie składa się nie tylko ze skał).

Str. 35. Śród skał wybuchowych wymieniony granit „uczeni uważają za najstarszą skałę“—nie mówi autor czy „najstarszą“ śród wybuchowych czy wogóle; przytym „uczeni“ uważają, że istnieją granity nawet *trzeciorzędowe*. Tutaj zarazem jest mowa, że granity dostały się do nas na „lodowcach”, których pojęcie nigdzie dotąd nie było przez autora objaśnione.

Str. 36. Według autora „bazalty tworzą najgłębsze pokłady skał“??

Str. 38. „Zlepieńce“ mają się tworzyć z „otoczonych przez wodę szczątków skał ogniowych“ — czy koniecznie „otoczonych“?—konieczna przez „wodę”? i koniecznie „ogniowych“?

Str. 40. „Marmur znajduje się pod Chęcinami i w Kieleckiej gubernji.“ Wiadomo, że autor posługuje się w gieografji podziałami administracyjnemi; no, cóż robić! — nawyk z czasów cenzuralnych; ale i w takim razie po cóż te dwa grzyby w barszcz?

Tutaj również powstawanie węgla kamiennego autor przedstawił w sposób zbyt jednostronny, wyjątkowy — w miejscowościach *wtórnych*, z drzewa *napływowego;* nie zanalogizował tego procesu ogólniej z powstawaniem dzi-

siejszych torfowisk, co nie tylko z naukowego, ale i z pedagogicznego punktu widzenia było pożądane.

Str. 41. Autor mówi tu o skorupie ziemi i o ognistociekłym jej wnętrzu i stąd we właściwy sobie sposób wnioskuje: „ziemia jest *zatym* (?) podobna do jajka.“ Gdy tymczasem dziecko zna dotąd ziemię tylko jako rozszerzoną powierzchnię horyzontu („równego pola“), gdyż autor (zgodnie z zasadą wyrażoną „w przedmowie“) o ogólnej postaci ziemi, o ziemi jako kuli, mówi dopiero na samym końcu książki.

Str. 48. „Dawniej przypuszczano, że siły wulkaniczne mogą wydźwignąć nowe (?) łańcuchy górskie, ale teraz przekonano się, że nie potrafią tego uczynić.“

Naprzód jest to w pewnej sprzeczności z tym, co powiedziano na str. 45, że „skały ogniowe, przebijając osadowe, popodnosiły je.“ Należało, zapanowawszy nad współczesnemi prądami naukowemi, sprzeczność tę pogodzić. Powtóre: mówi się zwykle, iż siły wulkaniczne nie były w stanie wydźwignąć *wszystkich* gór łańcuchowych. Ale autor, powtarzając to wyrażenie, nie chciał przepisywać dosłownie i zamiast „wszystkie“ napisał samodzielnie: „nowe“ i tą swoją „samodzielną“ modyfikacją wprowadził do twierdzenia aż dwa błędy, bo z jego słów naprzód możnaby pomyśleć, że siły wulkaniczne, nie mogąc wydźwignąć gór łańcuchowych „nowych“, mogły wydźwignąć ,,stare“; a powtóre twierdzenie to co do ,,nowych“ stało się u autora tak ogólne, iż zmieniło się w błąd: łańcuch gór wogóle jest to bowiem pojęcie orograficzne nie gienetyczne i może być wytworem różnych sił, między innemi także i wulkanicznych: może np. *wzdłuż* jakiejś szczeliny powstać *łańcuch* gór wulkanicznych nasypowych czy ulanych; może również przez taką szczelinę w całej jej długości wylać się masa wybuchowa, wypiętrzyć się i zastygnąć w grzbiet gorski, który z czasem, pokrajany przez erozję wód, wystąpi jako niewielki *łańcuch górski*, wulkaniczny. O górach łańcuchowych w sensie gienetycznym możnaby jeszcze mówić do ludzi nauki lub choćby do uczniów klas wyższych, którzy znają takie wielkie typowe góry łańcuchowe, jak Himalaje, Kordyljery, Alpy i t. d. i wiedzą, że są to zarazem góry fałdowe. Ale nie można tak mówić do dzieci, które nic z tego nie wiedzą: tutaj trzeba unikać takich nieścisłości, bo u nieświadomych muszą wywołać fałszywe wyobrażenia.

Str. 49. Skamieniałości autor wyjaśnia jako szczątki organizmów *lądowych* zaniesione przcz rzeki do *morza.* Według tego elew autora pouczony przez niego, znalazłszy w jakiejś warstwie skamieniałość lądową (np. kości mamuta lub muszelkę lösową), będzie stąd wnioskował, że w danym miejscu w odpowiednim perjodzie było morze.

Str. 50. „*Okres* archaiczny *leży* na samym spodzie“— czas został tu pomieszany ze skałą.

Str. 68. „Niziny przedstawiają się inaczej, niż pustynie i stepy“ — pojęcie hypsometryczne pomięszane z krajobrazowemi (zbiorowiskami roślinnemi).

Str. 73. Autor wyczytał, że na Pojezierzu są kotliny, w tych kotlinach zebrana woda wytworzyla jeziora; te zaś z czasem zmieniają się w bagna; lecz i tu autor chciał być samodzielnym, sparafrazować zdanie, więc tedy pisze: „gdzie jeziora wysychają, zmieniają się kotliny na bagna.“ Otóż kotlina jako pojęcie morfograficzne nie może się zmienić w bagno, które jest pojęciem treści.

Str. 75. „Warstwy leżą *tutaj* jak kartki w książce“, a na str. 52: „*nigdzie* warstwy nie leżą równo jak kartki w książce.“

Str. 76. „Wyżyna (Lubelska) składa się z pokładów kredowych i z wapieni, leżących na kredzie“—tu pojęcie formacji pomięszano ze skałą.

Str. 85 (i parę następnych). Wiele bezsensów o równinach, górach i dolinach. Ale już nie będziemy przedłużać naszego sprawozdania, powiemy tylko, że jeszcze na samym końcu książki autor pożegnał czytelnika następującym błędem: „okrągłego cienia nie może rzucać żadna inna bryła, jak tylko kula.“

Jak z powyższych uwag wynika, autor miał dobry zamiar, lecz nie potrafił go dobrze wykonać. Nie posiada on na to dość gruntownego gieograficznego wykształcenia i zmysłu pedagogicznego; jest nie dość ścisły w wyrsżeniach, nie dość logiczny we wnioskowaniach; zapomina na jednej stronicy co powiedział (lub czego nie powiedział) na innych; wpada w sprzeczności. Zbyt wiele miejsca poświęcił w swej *elementarnej* książce gieologji ogólnej oraz gieografji ziem polskich, a zwłaszcza traktował to na zbyt wysokim poziomie: jest to parafraza tego, co się już znajduje w wielu polskich podręcznikach *szkolnych*, tylko u autora

gorzej wystylizowane i poczęści błędne, a więc zbyteczne zarówno wogóle, jak zwłaszcza w stosunku do celu książki, która ma tylko przygotowywać do nauki szkolnej a nie—uprzedzać ją. Nie można przecież wpakowywać dziecku w głowę tego wszystkiego, co się samemu umie, a zwłaszcza—czego się samemu nie umie.

Prócz tego postawa autora względem różnych „porządków" społecznych jest, że tak powiem naiwna, formalna; nie spotykamy u niego pod tym względem najlżejszego tchnienia realizmu—rzeczywistości życiowej, która przecież, zwłaszcza u nas, jest o całe niebo różna od strony formalnej, nominalnej.—A przecież powinniśmy uczyć dzieci tego, co jest rzeczywiście w życiu, a nie pustych form, etykiet, fikcji, i to tymbardziej, że w danym razie chodzi nie tylko o kwestję naukowo-pedagogiczną, ale o wychowawczą, etyczną — o to, jaką postawę zająć ma w przyszłości nasz wychowaniec wobec otaczających go zjawisk życia społecznego,

W czasie, gdy gieografja doznaje u nas ucisku zewnętrznego, powinniśmy szczególniej dbać o rozwój tej nauki wewnątrz; nie powinniśmy narzucanej nam tandecie obcej przeciwstawiać swojskiej. Powinniśmy również stosować do siebie wzajemnie tym surowszy krytycyzm.

Napisanie dobrego podręcznika nie jest rzeczą tak łatwą, jak się to niejednemu dyletantowi wydaje.

Wacław Nałkowski.

Stanisław Thomas. Trzecia książka do czytania w zakresie klasy pierwszej z 38-miu obrazkami. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1908,

Podobnie jak oceniana już przeze mnie Druga książka tegoż autora [1]) jestto czytanka, która nie stanowi postępu w dziedzinie metodyki. Jako dobór wyjątków do czytania wierszem i prozą, przedstawia się ona sympatyczniej od swej poprzedniczki; prócz rzeczy dawno znanych i spospolitowanych przez różne czytanki nasze i obce znajdujemy tu utwory pióra znakomitych współczesnych pisarzy polskich, jak: Marji Konopnickiej, Aleksandra Świętochowskie-

---

[1]) Patrz „Nowe Tory" zeszyt 5-ty.

go. T. T. Jeża. Ogólny poziom raczej za nizki, niżeli za wysoki na klasę I, gdzie są już przecie dzieci lat 10—12. Pod względem pedagogicznym i językowym przydałaby się większa staranność, która usunęłaby niezawodnie powiastki i wierszyki, rażące delikatniejsze uczucia dziecka i usterki językowe, rażące ucho polskie. Wierszyk p. t. *Nie ruszaj, co nie twoje* (str, 21) uczy poszanowania cudzej własności pod grozą kija, opowiadając o Jasiu, który zakradł się do cudzego ogrodu i narwał jabłek, ale spostrzegł go Staś i zaczął krzyczeć, a wówczas:

Sąsiad, co był Stasia stryj,
Nadbiegł zbrojny w giętki kij:
—Mam cię przecie raz!

Jasio prosi, leje łzy,
Plecie, gada trzy po trzy,
Lecz sąsiad jak głaz.

Dotknął mocno kijem plec:
—Brać cudze trzeba się strzec,
Bo to straszny grzech!

Wypchnął wreszcie znów za płot,
Zamiast jabłek Jasio trzpiot
Miał ból, wstyd i śmiech.

Równie wysoka moralność, jak i poezja! Podobny poziom etyczny ma zaraz następna powiostka p. t. *Swawolny chłopiec* (str. 22) która opowiada o chłopcu, rzucającym kamieniami na przechodniów; gdy rzucił na człowieka chorowitego i garbatego i trafił go w sam garb, ten pochwalił go za zręczność i dał mu grosz, radząc, aby rzucił w jakiegoś pana, a ten mu również wynagrodzi; chłopiec posłuchał tej rady, lecz zamiast grosza dostał za uszy.., A sens moralny, który sobie mały czytelnik stąd wysnuje? Brzmi on mniej więcej tak: „Kochane dziecię! nie rzucaj kamieniami na garbatych (czy może przez współczucie dla kalectwa?) bo choć nie mają siły, ale bywają złośliwi i sprytni; nie zaczepiaj też wysokich, silnych panów, bo mają ciężką i niecierpliwą rękę. Po zachowaniu tych ostrożności możesz sobie figlować do woli.“ Prawdziwie budu-

jąca nauka życia! W innej powiastce p. t. *Paląca woda* (str. 45) mały złodziej, mający już kieszenie napchane jabłkami, porwał kilka kawałków niegaszoncgo wapna i schował je za pazuchę; później przejeżdżając wpław rzekę, zaczął tonąć, wapno się zapaliło i całe ciało miał poparzone. Zakończenie brzmi: „Oj, nacierpiał się Ignaś, nacierpiał! *Nikt jednak Ignasia nie żałował*, gdy się dowiedziano, jakim sposobem przyszedł do posiadania wapna.“ Ręczę, że przeciętne nasze dzieci lepsze mają serca i najbardziej potępiając kradzież, miałyby współczucie dla cudzego bólu, a tego współczucia, nie mamy prawa przytłumiać przez... powiastki moralne! W książce niniejszej większą zwrócono uwagę niż w poprzedniej na podawanie nazwisk autorów; szkoda tylko, że nie wszędzie podano ich trafnie np. wierszyk Jachowicza p. t. *Do Boga* niesłusznie przypisano Kochanowskiemu. Na końcu książki pomieścił autor cały szereg tematów do ćwiczeń piśmiennych, które podzielił na: opisy, opowiadania, streszczenia, przeróbki bajek. Wszystkie te ćwiczenia jednak polegają wyłącznie na powtórzeniu piśmiennym przeczytanych artykułów według gotowych pytań, co już nie zgadza się z dzisiejszym naszym poglądem na prowadzenie wypracowań w klasach niższych. Pedagodzy już się przekonali i udowodnili wielokrotnie, że nie mechaniczne powtarzanie cudzych myśli lecz wyrażanie własnych prowadzi do celu t. j. uczy dziecko pisać jasno, logicznie i ładnie. Stąd tematy do pierwszych ćwiczeń czerpią się nietyle z czytania, co z własnego doświadczenia dziecka, z tych obserwacji, jakie ono może uczynić w zwykłym swym otoczeniu. O ile zaś nie zarzucamy piśmiennego opowiadania i streszczenia rzeczy czytanych, to główne jego znaczenie widzimy w tym, iżby dziecko samo (naturalnie przy pomocy nauczyciela w klasie) wyróżniło główne punkty danego utworu i plan jego ułożyło; podawanie więc gotowych pytań jest ułatwieniem, które odbiera tym wypracowaniom całą wartość dla ćwiczenia zdolności logicznego myślenia.

Aniela Szycówna.

KRONIKA.

Zamknięcie Stowarzyszenia Kursów dla analfabetów dorosłych.

Rozpoczęta przed paru laty walka z analfabetyzmem straciła przed kilku tygodniami główną swą i najważniejszą placówkę. Stowarzyszenie Kursów dla analfabetów dorosłych, z którego działalnością czytelnicy „Nowych Torów“ mieli sposobność zaznajomić się bliżej dzięki umieszczonemu w zeszycie sierpniowym sprawozdaniu, zostało w dniu 1 listopada zamknięte z rozkazu władzy. Wyrokowi temu podległy nietylko komplety, istniejące w Warszawie, lecz i wszystkie oddziały Stowarzyszenia, które działalność swą rozciągało na całe Królestwo. Kilkanaście tysięcy ludzi, którzy stąd czerpali wiedzę elementarną, jakiej im nie dano w dzieciństwie, pozostało dziś znów bez możności nauki. Podobno zarząd zamkniętego Stowarzyszenia ma w sprawie tej odwołać się do Senatu.

Muzeum pedagogiczne w Warszawie.

Doniosła sprawa założenia muzeum pedagogicznego w Warszawie, którego program opracował i pomieścił przed paru miesiącami w „Sprawach Szkolnych“ p. Kazimierz Czerwiński, wchodzi obecnie na drogę praktyczną. W łonie Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego powstał

komitet, którego celem będzie możliwie najszybsze zorganizowanie działu przyrodniczego, o ile naturalnie społeczeństwo całe w uznaniu ważności sprawy poparcia swego nie odmówi. Do społeczeństwa tego zwraca się odezwa, którą podajemy poniżej.

„To społeczeństwo, ten naród zapewni sobie trwałe podwaliny na drodze rozwoju który zdołał przygotować młode pokolenie do życia, odpowiadającego postępom cywilizacji, i do pracy twórczej. A im lepiej będą przygotowani do spełnienia swych obowiązków ci, którzy młode pokolenie kształcą, tym lepsze, dzielniejsze młode siły w narodzie zjawiać się i wykwitać będą i podstawę należytą jego kulturze dadzą. Więc gdy w krajach o wysokiej kulturze na obu półkulach wre dziś życie i praca gorączkowa na polu tworzenia, przerodzenia instytucji, wzmagających pracę społeczną szkoły i nauczycielstwa — nam nie wolno odkładać zabiegów w tym kierunku. Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego, jako bezpośrednio odczuwające wszelkie braki nasze, a jednocześnie śledzące każde żywsze i lepsze tętno na polu pedagogiczno-naukowym—mając wreszcie za cel zasadniczy swej działalności rozwój i podniesienie sił nauczycielskich, uważa przedewszystkim za obowiązek zainicjować i wszelkich starań dołożyć ku otworzeniu w Warszawie *Muzeum pedagogicznego*. Nie mamy na celu takiego muzeum, któreby było archiwum zbiorów pedagogicznych, lecz instytucję żywą, która będzie dawała informacje w sprawach wykształcenia, gdzie nauczycielstwo znajdzie najlepszy i najświeższy materjał, oraz środki pomocnicze do pracy przygotowawczej i twórczej na polu pedagogiczno-naukowym. Zdając sobie wszakże sprawę z ogromu zadania, pragniemy na razie rozpocząć od jednego z działów najbardziej pomocy potrzebującego, mianowicie *działu przyrodniczego*. Wyłoniony w celu urzeczywistnienia projektu, niżej podpisany komitet zgodnie z § 2 Ustawy Stowarzyszenia z zupełną otuchą zwraca się do całego polskiego społeczeństwa i do instytucji, które bezpośrednio pożytek w Muzeum czerpać będą. o poparcie moralne i materjalne sprawy założenia *działu przyrodniczego Muzeum pedagogicznego*. Ofiary i składki, na cel powyższy napływające, będą składane w Banku Handlo-

wym w Warszawie na dwa nazwiska pp. Ignacego Chrzanowskiego i Pawła Sosnowskiego.

Komitet: *Mieczysław Brzeziński.*
Ignacy Chrzanowski.
Kazimierz Czerwiński.
Wacław Jezierski.
Paweł Sosnowski.

Kontrola młodzieży szkolnej.

Oberpolicmajster m. Warszawy wydał rozporządzenie o pozaszkolnym dozorze uczniów szkół średnich i niższych.

W rozporządzeniu tym między innemi powiedziano, iż nie wolno uczniom gromadzić się na ulicach i placaeh publicznych, w ogrodach zaś miejskich, parkach i skwerach od dnia 15-go kwietnia do 15-go sierpnia młodzież szkolna może przebywać nie dłużej, niż do godz. 8-mej wieczorem, a od dnia 15-go sierpnia do 15-go kwietnia tylko do godziny 6-ej wieczorem.

Nie wolno uczniom bywać w teatrach, gdzie wystawiane są operetki, farsy, wodewile lub dawane widowiska kabaretowe.

Wzbronione jest również uczęszczanie na wyścigi, do restauracji i piwiarni, wogóle do zakładów ze sprzedażą trunków na miejscu, w cukierniach zaś bez trunków, w mleczarniach, kawiarniach i t. p. wolno bywać uczniom tylko do godziny 6-ej wieczorem.

Właściciele kinematografów, życzący sobie mieć na przedstawieniach uczniów, powinni postarać się o pozwolenie Warszawskiego Okręgu Naukowego.

Wreszcie wyłącza się udział młodzieży szkolnej na zebraniach politycznych bez specjalnego na to pozwolenia władzy szkolnej.

Odczyty treści pedagogicznej.

Niezależnie od referatów i dyskusji o zagadnieniach wychowawczych, które odbywają się regularnie w obu

naszych stowarzyszeniach nauczycielskich (P. Z. N. i S. N. P.) rozmaite towarzystwa i grupy ludzi urządzają w Warszawie odczyty i pogadanki z zakresu pedagogiki bądź dla swoich członków, bądź dla szerszych kół publiczności. Wymieniamy tu najważniejsze tematy, poruszane w ostatnich 2 miesiącach. W Sekcji Wychowawczej Warszawskiego Towarzystwa Hygienicznego na posiedzeniu październikowym dr. Hewelke mówił *w sprawie wychowania jedynaków*, wskazując wady, którym najłatwiej podlegają dzieci, nie mające rodzeństwa; na posiedzeniu zaś listopadowym dr. Marjan Roszkowski mówił o *próchnicy zębów u młodzieży szkolnej*, zwracając uwagę na ogólne zaniedbanie hygieny zębów. W *Towarzystwie wychowania przedszkolnego* na posiedzeniu październikowym dr. Michalina Stefanowska mówiła o *racjonalnym odżywianiu dcieci*, na posiedzeniu zaś listopadowym dr. Juljan Gawroński wygłosił odczyt p. t. *Nerwowość u dzieci*; ten temat wywołał tak wielkie zainteresowanie, że biletów zabrakło i prelegient był zniewolony powtórzyć go po raz drugi. W Związku równouprawnienia kobiet miał dr. Margulies odczyt p. t. *Szkoła i życie*, nawołujący do zupełnej reformy szkolnictwa. W dniu 26 października p. J. Wł. Dawid mówił w *Polskim Towarzystwie badań nad dziećmi* o znaczeniu doświadczeń psychologicznych i ich stosunku do pedagogiki; nawoływał gorąco do większego niż dotąd uwzględnienia psychologji w kształceniu nauczycieli. Pewnym przyczynkiem do tej palącej sprawy, a raczej chęcią zaradzenia bodaj najpilniejszej potrzebie, jest serja rozpoczętych już wykładów dr. *Heleny Reybeklowej* p. t. *Podstawy psychologiczne pedagogiki.* Wykłady te zostały urządzone przez *Związek równouprawnienia kobiet.* P. Dawid również ogłosił cykl 12-tu wykładów, mieszczących w sobie całość psychologji dla nauczycieli; odbędą się one podobno podczas ferji świątecznych z powodu Bożego Narodzenia. Obok hygieny i psychologji zajmowano się bardzo w ostatnich tygodniach sprawą wychowania estetycznego. Tutaj pobudkę dał komitet, który urządził wystawę *Sztuki w życiu dziecka.* Z inicjatywy Towarzystwa wychowania przedszkolnego w sali wystawy urządzono w ciągu kilku niedziel konferencje, omawiające różne zagadnienia z dziedziny wychowania estetycznego. Jedną

z tych konferencji, wygłoszoną przez Anteniego Gawińskiego, znajdą czytelnicy „Nowych Torów“ na czele dzisiejszego numeru. Zupełnie niezależnie od tego cyklu p. Schiffmann wygłosił na rzecz Kasy Literackiej w dniu 9-ym listopada odczyt p. t. *Teatr w życiu dziecka*, który zawierał sporo trafnych uwag, jakkolwiek nie pogłębiał tej ważnej sprawy. Nietyle pedagogiczne co społeczne znaczenie miało posiedzenie *Tbwarzystwa Kultury polskiej*, poświęcone sprawie opieki nad dziećmi opuszczonemi, gdzie między innemi p. Jaśkiewicz mówił o nieznanej u nas prawie instytucji t. zw. settlementów. Sprawa ta była omawiana przez tegoż prelegienta na ostatnim zebraniu sekcji pedagogicznej P. Z. N„ a wkrótce „Nowe Tory“ poświęcą jej osobny artykuł.

Nowe towarzystwa pomocy dla uczącej się młodzieży.

Opieka nad ubogimi uczniami szkół prywatnych,ześrodkowana dotychczas w *Towarzystwie wpisów szkolnych*, w ostatnich czasach zaczyna ulegać decentralizacji. Oddzielne zakłady naukowe wytwarzają towarzystwa, mające na celu nieść pomoc materjalną i moralną kształcącej się młodzieży, W początkach listopada dwa takie towarzystwa zostały zorganizowane: *Towarzystwo pomocy dla niezamożnych uczniów szkół handlowych*, utrzymywanych przez Zgromadzenie kupców miasta Warszawy; oraz *Tow. pomocy dla niezamożnych uczniów szkoły prywatnej z oddziałami: 8-klasowym gimnazjalnym i 7-klasowyw realnym E. Konopczyńskiego* (zamiast istniejącego dotychczas 6-go Koła Tow. wpisów szkolnych). W programie tych nowych instytucji znajdujemy: 1) niesienie wszelkiego rodzaju pomocy niezamożnym uczniom; 2) pomaganie uczniom, kończącym szkołę, do dalszego kształcenia się w uczelniach wyższych; 3) współdziałanie ze szkołą w dążeniu do prawidłowego rozwoju uczniów pod względem fizycznym i moralnym.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

W sprawie uniwersytetu lwowskiego.

Taki tytuł nosi artykuł wstępny w zeszycie wrześniowym „Muzeum“; dotyka on palącej rany walk narodowościowych między Polakami a Rusinami, których wszechnica lwowska jest od lat kilku widownią, lecz o tym drażliwym przedmiocie mówi z wielkim spokojem, przytaczając ciekawy materjał faktyczny. Ponieważ są to rzeczy u nas mało znane, podajemy je w krótkości.

Źródłem dzisiejszych nieporozumień co do języka wykładowego i urzędowego są sprzeczne z sobą rozporządzenia, które notuje historja uniwersytetu. Założony przez króla Jana Kazimierza 1661, jako uniwersytet jezuicki, miał on za czasów Rzeczypospolitej wykład i język urzędowy łaciński, później skoro przeszedł pod rząd austrjacki, łacina zaczęła ustępować językowi niemieckiemu, istniała tylko od r. 1817 katedra języka i literatury polskiej z wykładem polskim; dopiero w 1848 wyszło rozporządzenie, wprowadzające w życie język wykładowy polski; rozporządzenie to jednak cofnięto w parę miesięcy później na korzyść wykładu niemieckiego, tworząc tylko wyjątkowo w różnych czasach katedry polskie i ruskie. W roku szkolnym 1870/71 uniwersytet był istotnie różnojęzyczny: było bowiem na nim 46 wykładów po niemiecku, 13 po łacinie, 13 po polsku, a 7 po rusku. W tym czasie profesorowie uniwersytetu i posłowie Polacy wyjednali w parlamencie usunięcie języka niemieckiego, jako wykładowego. Dzięki tym staraniom wyszło w lipcu 1871 postanowienie cesarskie, dające prawo profesorom i docentem, znającym jeden z języków krajowych, wykładów bądź to po polsku, bądź po rusku. Dekret więc cesarski nadał równe prawa obu językom, ale z prawa tego lepiej skorzystali Polacy, czego dowodem, że już w r. 1874/5 stosunki językowe inaczej się przedstawiały, a mianowicie: wykładów niemieckich 11, łaciń-

skich 13, *polskich 59, ruskich 8.* Uniwersytet spolonizował się odrazu bez żadnej walki samą siłą rzeczy, a raczej siłę rozwoju kultury polskiej. Z tym faktem dokonanym rząd austrjacki pogodził się dopiero w r. 1882, wydając rozporządzenie, że odtąd wszyskie wykłady mają być w zasadzie polskie, wszelkie inne zaś są dopuszczone jako wyjątek: na trzy lata zaś wcześniej, bo w roku 1879 zaprowadzono język polski jako urzędowy, co nie wykluczało zresztą ani katedr ruskich, ani pewnego uznania języka ruskiego w stosunkach z Rusinami np. wszelkie podania do władzy uniwersyteckiej wnosić oni mogą w swoim języku ojczystym i w tymże języku otrzymują odpowiedzi. (Rozporządzenie to uznaje też senat uniwersytecki w r. 1902). Ten stan rzeczy jednak, zawarowany prawem, z biegiem czasn nie zadawalał Rusinów, więc od r. 1901 zaczęli oni stawiać inne żądania nietylko w parlamencie, lecz w samym uniwersytecie. Naprzód w roku 1901 jeden z profesorów ruskich domagał się, aby mu na posiedzeniach uniwersyteckich wolno było przemawiać po rusku, tegoż roku młodzież ruska zażądała, by wpisy ua uniwersytecie odbywały się dla niej po rusku. Żądań tych senat uniwersytecki nie uwzględnił, powołując się na prawo, orzekające, że językiem urzędowym uniwersytetu lwowskiego jest wyłącznie polski; wydano jednak wspomniane wyżej rozporządzenie co do używania języka ruskiego w stosunkach z młodzieżą i profesorami tej narodowości; programy są drukowane w języku, w którym wykłada dany profesor, słuchacz zaś może się podpisywać, jak mu się podoba. Zażalenie, wniesione przez młodzież do Trybunału państwa, zostało w Wiedniu 1904 r. odrzucone; co wywołało coraz większe zaostrzenie się stosunków, wyrażające się niejednekrotnie wprost w czynach gwałtu fizycznego, prowadzące czasem do rozlewu krwi i niszczenia sal wykładowych, portretów dawnych rektorów i t. p. W każdym niemal semestrze przechodzi przez uniwersytet taka burza, powodująca najczęściej przerwanie wykładów i czasowe zamknięcie wszechnicy, ale zarazem wytwarzająca coraz bardziej wrogie stanowisko 2 grup ludzi, których celem winna być wyłącznie uprawa nauki, wymagająca pewnego skupienia się, spokoju, niemożliwego dzisiaj, gdy zarówno studenci jak profesorowie największych wrogów posiadają we własnych kolegach. Bezimienny autor boleje szczerze nad tym stanem rzeczy i najlepsze wyjście z niego widzi w utworzeniu osobnego uniwersytetu, którego domagają się Rusini; natomiast przeciwny jest utrakwizacji t. j. tworzeniu uniwersytetu polsko-ruskiego, gdyż ten nie zadowoliłby właściwie ani Polaków ani Rusinów. „Nie uważaliby go za swój ani Polacy, ani Rnsini, nie mógłby służyć ani jednym, ani drugim, stanąłby po za życiem umysłowym narodów, dla którychby został przeznaczony.“ Co więcej, gdyby miał podwójny język urzędowy, straciłby na powadze naukowej; skutkiem tego bowiem każdy profesor musiałby posiadać oba języki, więc wielu wybitnych uczonych polskich nie mogłoby na nim wykładać z powodu nieznajomości języka ruskiego. Ponieważ zaś na całym obszarze ziem polskich istnieją tylko dwa uniwersytety polskie: w Krąkowie i we Lwowie, żaden Polak nie może przykładać ręki

do utraty jednego. Raczej popierać trzeba starania Rusinów o własny uniwersytet; póki zaś starania te nie zostaną uwieńczone dobrym skutkiem, jedynym sposobem wyjścia z trudnego położenia byłaby ustawa, określająca jasno prawa obu narodowości, t. j. dająca możność Rusinom habilitowania się na docentów, aby przygotować siły naukowe do przyszłego uniwersytetu ruskiego; musi to jednak odbywać się bez uszczerbku dla katedr polskich. Jakkolwiek autor rzeczonego artykułu bardzo wyraźnie zaznacza swe stanowisko i konieczność samoobrony ze strony Polaków; rozprawa jego, napisana rzeczowo, przekonywa, jak dalece niesprawiedliwym jest porównywać położenie Rusinów w Galicji do doli Polaków pod berłem pruskim, jak bardzo nadużywają swej wymowy ci, którzy już mówią o polskiej hakacie, a wylewając z Bjornsönem gorzkie łzy nad uciskiem Rusinów, nie mogą się zdobyć na trochę współczucia dla majestatu nauki polskiej i dla majestatu nauki wogóle, której świątynię zamienia się na teren walk i targów politycznych!

Konkurs na pracę o Słowackim.

Dla uczczenia setnej rocznicy urodzin Juljusza Słowackiego, którą szkoły galicyjskie obchodzić będą w roku przyszłym uroczyście, Zarząd Koła VI-go Towarzystwa Szkoły Ludowej w Krakowie ogłosił konkurs na napisanie broszury, obejmującej 3—4 arkuszy druku, którąby zawierała zwięzły, jasno i jaknajpopularniej przedstawiony życiorys poety, oraz całokształt poetyckiej działalności, ilustrowany odpowiednio wybranemi wyjątkami. Nagroda 150 koron. Zarząd Koła zastrzega sobie wydanie pracy uwieńczonej nakładem własnym, ofiarując autorowi honorarjum w sumie czterdziestu koron od arkusza. Rękopisy z odpowiednim godłem, oraz nazwiskiem, adresem autora w zapieczętowanej kopercie, nadsyłać należy do Zarządu Koła VI-go T. S. L. im. J. Słowackiego w Krakowie ul. Florjańska l. 15 na ręce p. Antoniego Januszewskiego. Termin konkursu upływa 1-go lutego 1909 r.

Zebranie obywatelskie w sprawach szkolnych.

W niedzielę d. 25-go października z inicjatywy Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego odbyło się we Lwowie zgromadzenie obywatelskie w sprawach szkolnych.

Porządek dzienny obejmował następujące punkty:

1. Organizacja Rady Szkolnej Krajowej.

2. Usunięcie języka niemieckiego z planu naukowego dla szkół ludowych.

3. Reforma szkół wydziałowych w duchu potrzeb społeczeństwa.

Rozbierając organizację Rady Szkolnej Krajowej. domagano się większej jej autonomji, lecz zarazem usunięcia panującego biurokratyzmu, wprowadzenia prezydenta, któryby był odpowiedzialny przed Sejmem (obecnie prezydentem jest namiestnik kraju, nie odpowiedzialny przed sejmem krajowym) powiększenia ilości członków fachowych t. j. pedagogów, przedstawicieli szkół różnego stopnia i typu, których rola obecnie jest bardzo przyćmiona przez czynniki czysto-administracyjne i polityczne. Odpowiedni wniosek podał już podczas obecnej sesji sejmowej poseł Adam, więc też mówcy na niego się głównie powoływali, a uchwała zapadła następująca: „Zgromadzenie obywateli m. Lwowa wyraża opinję, że organizacja Rady Szkolnej Krajowej w kierunku powiększenia liczby członków autonomicznych i wzmocnienia ich wpływu jest ze względu na rozwój oświaty pilną potrzebą; uprasza Sejm Krajowy o wzięcie pod obrady i uchwalenie wniosku posła Adama i towarzyszy jeszcze w bieżącej sesji.“

W sprawie zaś nauki języka niemieckiego uchwalono przez aklamację wniosek p. Nowakowskiego, inspektora szkolnego ze Stryja: „Zgromadzenie uprasza posłów do Sejmu krajowego, by dołożyli usilnych starań celem zmiany art. 3-go ust. z d. 22 czerwca 1867 r. w tym kierunku, ażeby nauka języka niemieckiego nie była przedmiotem obowiązkowym w żadnej szkole ludowej pospolitej w Galicji i aby, jak długo istnieć będą egzaminy do szkół średnich, nie wymagano znajomości języka niemieckiego przy tych egzaminach. W szkołach wydziałowych i średnich winna nauka języka niemieckiego rozpoczynać się już w klasie pierwszej, jako przedmiot obowiązkowy.“

Ostatni punkt porządku dziennego odłożono do następnego zebrania.

E) Z ziem obcych.

Towarzystwo pedotechniczne w Belgji.

Pod tą nazwą istnieje od lat paru stowarzyszenie, którego celem jest rozpowszechnienie po szkołach systematycznych i planowo prowadzonych pomiarów celem poznania rozwoju uczniów. Ostatnio towarzystwo to zajmowało się dwiema sprawami: badaniem wzroku uczniów, oraz nauką na świeżym powietrzu. Co do pierwszej sprawy, to zebranie ogólne uchwaliło, co następuje:

1) Nauczyciel powinien znać stan wzroku swoich uczniów, aby mógł do niego zastosować to wszystko, co w jego wykładzie odwołuje się do wzroku ucznia, a także każdemu dziecku wyznaczyć odpowiednie miejsce w klasie. Tym sposebem tylko

uniknie się nieuwagi, wynikającej stąd, że dziecko nie widzi tego, co mu pokazują, albo jest zmuszone do wysiłków, sprowadzających szybko zmęczenie organu wzroku; usunie się też jedną z przyczyn zacofania uczniów.

2) Ważną jest rzeczą ostrzegać rodziców o wadach wzroku, stwierdzonych u dzieci, aby wcześnie poddać je kuracji, zapobiegającej pogorszeniu.

3) Badanie wzroku uczniów czynić należy w szkole corocznie; w każdym razie rodzice mają prawo powierzyć to okuliście, którego sobie wybiorą, i odpowiednie świadectwo przedstawić przełożonemu zakładu.

4) Należy czuwać, aby przepisy, dotyczące hygieny wzroku, były dokładnie zachowywane przez dzieci.

5) Okulista udzieli nauczycielowi odpowiednich wskazówek, które mu nasunie badanie wzroku uczniów.

6) Okuliści będą udzielali rad przy opracowaniu planów budynków szkolnych, oraz przy wyborze środków nauczania. Na skutek tych uchwał gmina m. Brukseli zobowiązała dr. De Riddera do zbadania wzroku uczniów we wszystkich szkołach.

W sprawie nauki na świeżym powietrzu towarzystwo prowadzi propagandę, aby system „szkół w lesie“, stosowany wyjątkowo do dzieci słabowitych, rozszerzyć na większą ilość dziatwy.

Instytut wychowania fizycznego w Gandawie.

Na skutek starań barona M. Deschamps, ministra nauk i sztuk w Belgji, przy wydziale medycznym uniwersytetu w Gandawie powstał świeżo Instytut wychowania fizycznego. Celem tego instytutu jest zarówno być stałym laboratorjum poszukiwań, mających na celu podnieść naukę o wychowaniu fizycznym i udoskonalić metody stosowania jej bezpośredniego do potrzeb narodu; jak służyć celom praktycznym, z których wymienimy następujące: kształcić profesorów wychowania fizycznego; uzupełniać wiedzę pedagogów w zakresie hygieny; rozpowszechniać gry i sporty pożądane wśród młodzieży. Instytut ten ma udzielać stopni naukowych: kandydata, magistra (licencié) i doktora wychowania fizycznego. Egzamin na stopień kandydata wychowania fizycznego obejmuje: a) wiadomości podstawowe z fizyki i chemji, anatomji i fizjologji człowieka, filozofji i pedagogiki w ich stosunku do wychowanin fizycznego; b) hygienę; c) gimnastykę; d) rozbiór ruchów; e) metody wychowania fizycznego; f) ćwiczenia praktyczne. Egzamin na stopień magistra (licencié) obejmuje: a) anatomję i fizjologję człowieka (części specjalne) b) metodykę gimnastyki; c) estetykę ruchów; d) ćwiczenia praktyczne; e) jeden z przedmiotów, wykładauych w uniwersytecie (dla oznaczenia stanu ogólnego wykształcenia kandydata). Oprócz tego egzamin obejmuje wykład publiczny o nauczaniu gimnasty-

ki i referat piśmienny z jednego z przedmiotów egzaminu ustnego. Pragnący otrzymać stopień doktora musi przedstawić rozprawę rękopiśmienną lub drukowaną, której bronić winien publicznie, równie jak trzech tez z dziedziny przedmiotów, objętych egzaminem na kandydata lub magistra.

Wykłady o opiece nad dziećmi w Zurychu.

Szwajcarskie towarzystwo hygieniczne urządziło w czasie od 31-go sierpnia do 12-go września w Zurychu cykl wykładów, dotyczących opieki nad dziećmi. Wykłady te miały na celu rozpowszechnić wiadomości o instytucjach opieki nad dziećmi wśród nauczycieli, lekarzy i tych wszystkich, którzy się stykają z ludnością niezamożną. Z pośród zagadnień, które omawiano, wymienimy następujące: 1) Cel wychowania (dr. Sallwürk z Karlsruhe); 2) Rzut oka na istniejące przepisy co do opieki nad dziećmi (dr. Zollinger z Zurychu); 3) Przyczyny śmiertelności niemowląt (dr. Wyss z Zurychu). 4) Przygotowanie kobiety do obowiązków macierzyńskich (pani Conradin Stahl z Zurychu): 5) Organizacja żłobków i instytucji pokrewnych w Szwajcarji (różni prelegenci); 6) Odżywianie i ubiór dzieci (dr. Erissman z Zurychu); 7) Kolonje letnie w Szwajcarji (pastor Bosshard z Zurychu); 8) Prawodawstwo, dotyczące opieki nad dziećmi w Niemczech, Austrji, Francji i Anglji (prof. dr. Zurcher z Zurychu).

Szkoła w lesie pod Lozanną.

Na wzór już istniejących szkół w lesie w Charlottenburgu pod Berlinem, oraz angielskiej w okolicach Londynu, Lozanna postanowiła otworzyć szkołę taką w miejscowości zwanej „en Etavez“, a gmina miasta wyznaczyła na ten cel 5500 franków. Będzie to pierwszy taki zakład w Szwajcarji.

W sprawie szkół polskich.

W Kurjerze Warszawskim z d. 10 listopada czytamy:

Paryskie Biuro informacyjno-prasowe Rady narodowej komunikuje, że *La Dépêche*, największy dziennik republikański francuski, wychodzący w Tuluzie, którego współpracownikami są pp.: Clémencean, Brisson, Jaurès, Bourgeois, Sarraut, Pelletan i t. d., ogłasza w nnmerze z d. 6 b. m. artykuł p. Mariusa-Ary Leblond, poświęcony sprawom Królestwa Polskiego, a omawiający w szczególności zamknięcie szkół w Warszawie.

Artykuł ten, napisany na podstawie materjałów, pochodzących z pierwszej ręki, gdyż autorowie jego niedawno powrócili z Polski, staje w obronie naszych praw i ma na celu położenie nacisku na to, iż p. Pichon, francuski minister spraw zagranicznych, jaknajlepiej chce pomóc Rosji w skonsolidowaniu wewnętrznym na podstawie wzajemnego porozumienia się szczepów słowiańskich i radzi rządowi rosyjskiemu postępowanie jaknajoględniejsze: „Wszelki nowy zamach na prawa narodowe Polaków będzie zwycięstwem dyplomacji niemieckiej nad porozumieniem angielsko-francusko-rosyjskim.“

Sprawy związków i stowarzyszeń.

Polski związek nauczycielski.

W ciągu października Zarząd odbył 3 posiedzenia. Oprócz zwykłych spraw administracyjnych utworzono stałą czytelnię, w której znajdują się ostatnie numery czasopism. Do czytelni tej w ostatnim miesiącu przybyły pisma: *Revue psychologique* i *Młoda muzyka*, przysyłane na wymianę z „Nowemi Torami“. Postanowiono przyjmować od osób, korzystających z bezpłatnego pośrednictwa pracy, dobrowolne ofiary na fundusz im. Wyspiańskiego. Rozpoczęto druk botaniki Trzebińskiego; przyjęto 3 nowych członków, wykreślono 4.

Sekcja języka polskiego odbyła tylko jedno posiedzenie (drugie nie doszło do skutku dla zbyt małej liczby członków). Porządek dzienny wypełnił referat p. Laskowiczówny o czytaniu domowym, dyskusja nad powyższym referatem, oraz omawianie sprawy ujednostajnienia ortografji.

Sekcja pedagogiczna odbyła dwa posiedzenia; pierwsze wypełnił referat p. Laskowiczówny o szkole prywatnej p. Vittoz w Chailly, w Szwajcarji. Na drugim p. Weychertówna odczytała referat p. t. „Solidarność dziecięca“ według artykułu w „Revue philosophique.“ Zakończyło posiedzenie sprawozdanie z kongresu pedagogicznego w Londynie.

Do bibljoteki Polskiego Związku Nauczycielskiego przybyły następujące książki, nadesłane do redakcji „Nowych Torów.“

Książki dla Wszystkich.

(Wydawnictwa Arcta).

Konopnicka. Wojciech Zapała.
— Urbanowa.
— W Winiarskim forcie.
— Miłosierdzie gminy.
Kraszewski. Psiarek.
— Jak się dawniej listy pisały.
— Żywot i przygody hr. Gozdzkiego. Pan Starosta Kaniewski.
Lenartowicz. Zachwycenie.
— Wybór poezji.
Zaleski J. B. Wybór poezji.
Asnyk. Wybór poezji.
Wasilewski Ed. Wybór poezji.
Ulejski. Wybór poezji.
Pol Winc. Pieśń o ziemi naszej.
Korzeniowski. Karpaccy górale.
Wilczyński. Przykładna kara.
Hoffmanowa. Dziennik Franciszki Krasińskiej.
Górski K. M. Bibljoman.
Kaczkowski. Bitwa o chorążankę.
Dr. E. Koneczny. Dzieje narodu polskiego. Wyd. Gebethnera.
Rudnicka A. Zbiór zadań arytmetycznych. Część III. Wyd. Gebethnera.
Wróblewski B. Zbiór zadań arytmetycznych. Część III. Wyd. Fiszera.
Komorowski J. St. Bajka o szczęściu. Wyd. Gebethnera.
Krzywicki. W otchłani, 1909, str. 292 z przedmową autora.
Wyspiański. Wesele. Wyd. 2. Wyd. Gebethnera i Wolffa.
Bibljoteka młodzieży szkolnej, 82 tomy.

Bibljoteka uniw. ludowych 100 tomlków.
Wybór pisarzy polskich dla domu i szkoły. (Wyd. Gebathnera, tomów 14.

Bibliotheque des écoles Nr. 11 i 12.
Sprawozdanie dyrekcji gimnazjum żeńskiego im. Juljusza Słowackiego we Lwowie.

Sprostowanie.

W artykule p. t. „Kształcące i wychowawcze znaczenie slöjdu“, zamieszczonym w zeszycie październikowym, zamiast Uno Cygnans — co powtarza się na str. 229 trzy razy—powinno być *Uno Cygneus.*

ZAWIADOMIENIE.

W tych dniach opuści prasę książka D-ra Józefa Trzebińskiego p. n. **Metodyka botaniki**, stanowiąca № 3ci „Prac metodycznych w zakresie wykształcenia średniego“, wydana przez **Polski Związek Nauczycielski.**

Książka powyższa obejmuje: znaczenie kształcące botaniki, szczegółowy program wykładów, oraz daje wskazówki, dotyczące pracy samodzielnej uczniów nad botaniką.

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Prace metodyczne w zakresie wykształcenia średniego,

zebrane staraniem

WACŁAWA JEZIERSKIEGO.

Plan wydawnictwa:

1. Łogika.
2. Nauki matematyczne: (w opracowaniu D-ra M. Feldbluma, J. Grabowskiego, J. Polikiera, inż. Straszewicza, T. Świętochowskiego i innych).
   a) Arytmetyka i gieografja konkretna.
   b) Algiebra.
   c) Gieometrja.
   d) Trygonometrja.
   e) Lucjan Zarzecki. Metodyka arytmetyki początkowej (rys. historyczny).
3. Przyrodoznawstwo.
   a) K. Czerwiński. Zarys metodyki przyrodoznawstwa (w druku).
   b) B. Dyakowski. Przyrodoznawstwo elementarne.
   c) D-r J. Trzebiński. Botanika (w druku).
   d) K. Czerwiński. Zoologja.
   e) W. Jezierski. Anatomja i fizjologja człowieka.
   f) K. Czerwiński. Biologja ogólna.
   g) St. Kalinowski. Fizyka propedeutyczna i systematyczna.
   i) Inż. S. Kontkiewicz. Mineralogja i gieologja, oraz wycieczki gieologiczne po kraju.
   j) Kosmografja.
   k) K. Czerwiński. Rysunek w nauczaniu zoologji.
4. Psychologja.

5. W. Nałkowski. Zarys metodyki gieografji (opuścił prasę).
6. M. Dubrowski i J. Jakubowski. Historja.
7. L. Krzywicki. Ekonomja społeczna.
8. J. Lange. Prawoznawstwo.
9. Nauczanie literatury (w opracowaniu prof. D-ra A. Brücknera, Br. Chlebowskiego, Ignacego Chrzanowskiego i innych).
10. Nauczanie języków:
   a) Nauczanie języka polskiego.
   b) Prof. D-r Tadeusz Zieliński. Nauczanie języków klasycznych.
   c) J. Cwietkowski i L. Kozakowski. Nauczanie języka rosyjskiego.
   d) T. Benni. Nauczanie języka niemieckiego, francuskiego i angielskiego.
11. Ant. Gawiński. Dziecko w obliczu piękna.
12. Sztuki plastyczne (rysunek, malarstwo, modelowanie).
13. Ant. Gawiński. Historja sztuki.
14. H. Opieński. Muzyka.
15. I. Moszczeńska. Etyka.
16. Wychowanie fizyczne.
   a) Zasady naukowe wychowania fizycznego.
   b) Nauka sprawności fizycznej.
   c) Nauka gimnastyki, zabaw ruchowych i sportów.

Nadto opracowane będą i wydane:

17. Projekt ustawy szkoły średniej.
18. Projekt szkoły średniej.

Nazwiska osób, mających opracowywać działy, przy których autorów nie wymieniono, zostaną ogłoszone później.

Zastrzega się możliwość zmian i uzupełnień. Poszczególne opracowania ukazywać się będą w miarę przygotowania przez autorów pod właściwemi numerami (i literami), oraz pod ogólnym tytułem wydawnictwa.

